



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação



Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada

Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

A CRIANÇA, O RECONHECIMENTO E A REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL

Renata Tavares Botelho

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Coorientadora: Professora Rosalina Correia

outubro de 2015

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação

Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada

Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

**A CRIANÇA, O RECONHECIMENTO E A
REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES ATRAVÉS DA
LITERATURA INFANTIL**

Renata Tavares Botelho

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Coorientadora: Professora Rosalina Correia

outubro de 2015

À minha Avó, Rainha e Estrela
Que brilha no céu constantemente.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o percurso, muitos foram os momentos de angústias, dúvidas, lágrimas, sorrisos e sonhos alcançados que contribuíram para a realização deste Projeto. Durante esta caminhada de grandes batalhas, tive a colaboração de pessoas que estiveram comigo desde o início e que sem elas nada seria possível. Para elas, o meu mais profundo **AGRADECIMENTO**.

Em primeiro lugar, queria agradecer às minhas **Professoras orientadoras**, Professora Doutora Teresa Mendes e Professora Rosalina Correia, que de forma constante e envolvente me acompanharam com os seus conhecimentos aperfeiçoando sempre o trabalho desenvolvido. Pelas suas palavras de motivação e amizade, pela presença e por todo o carinho, muito obrigada.

A todos os **professores** da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre que acompanharam o meu percurso desde a licenciatura.

À **educadora Graciela**, pelos ensinamentos diários, pelos seus conselhos, amizade e força. Agradeço-lhe cada conselho, cada crítica e cada sugestão pois serão fundamentais para a minha futura prática.

Aos meus **pais**, que, mesmo pela distância que o mar nos separa, acreditaram sempre em mim e me transmitiram sempre o melhor deles, contribuindo para a pessoa que sou hoje. Às minhas **irmãs**, que através de constantes contactos se preocuparam sempre com a evolução deste trabalho, mas em especial à minha irmã Júlia, um sincero agradecimento por todas as lágrimas e dúvidas que com ela partilhei, havendo sempre uma palavra sincera e amiga da sua parte.

À minha **avó Jesuína**, que apesar de já não se encontrar entre nós, foi a minha grande inspiração e força para continuar sempre a lutar pelo meu grande sonho, que é ser educadora. Para todo o sempre será recordada como a minha rainha e estrela que brilha no céu quando a solidão toma conta de mim. À minha **avó Venilde**, pelas gargalhadas que preenchem o meu coração e pela sua presença na minha vida.

Ao meu **namorado**, mas sobretudo ao meu grande amigo, que desde o primeiro momento nunca duvidou da realização deste trabalho, e que nos momentos menos bons esteve presente para me auxiliar com palavras de ânimo, força e carinho.

À “**avó**” **Maria** e à minha família de Portalegre, que sempre me acolheu de braços abertos com amizade e preocupação.

A todas as **colegas de mestrado**, mas em especial ao meu par pedagógico e à minha colega Patrícia Marques, que, com a sua amizade e disponibilidade, tornaram este percurso mais fácil.

Às **pessoas conhecidas e amigas** de Portalegre e S. Miguel que estiveram presentes ao longo deste percurso da minha vida.

Aos “**meus meninos**”, pela sua cooperação, disponibilidade, carinho e por permitirem a minha entrega e paixão a esta profissão.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

A presente investigação apresenta a descrição e reflexão de todo o percurso vivido e experienciado numa sala de jardim-de-infância. Esta investigação permite-nos reconhecer a importância de uma abordagem emocional em contexto Pré-Escolar.

Tendo em conta que as emoções se manifestam nas crianças numa idade ainda muito precoce, torna-se necessário que o educador promova atividades que desenvolvam o reconhecimento e posteriormente o controlo das emoções, uma vez que é importante que a criança adquira essas competências para uma vida com mais confiança, bem-estar, motivação e auto-estima.

Uma vez que o livro infantil possui várias potencialidades e especificidades, pode ser utilizado como um elemento promotor do desenvolvimento emocional uma vez que as histórias permitem o desenvolvimento de capacidades literárias e emocionais. Deste modo, cabe ao educador selecionar livros com qualidade estético-literária que permitam à criança desenvolver a sua imaginação, criatividade e curiosidade.

Com o desenvolvimento deste Projeto, foi possível confirmar a importância que têm as emoções e a literatura infantil no Jardim-de-infância e como podem contribuir para um ambiente estável e harmonioso quer entre as crianças quer entre criança e educador.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Emoções; Desenvolvimento Emocional Infantil.

ABSTRACT

The following investigation presents a description and a reflection of the entire lived and experienced course in a kindergarten room. This investigation allows us to recognize the importance of an emotional approach in a preschool context.

Considering that emotions manifest on children with a premature age, it becomes necessary that the educator promote activities that develop recognition and the after control of emotions, once it is important that children acquire these competences for a life with more confidence, well-being, motivation and self-esteem.

Once the child book possesses various potential and specificities, it can be used as a promotion element of emotional development once the histories allow an emotional and literary development. That way, it is up to the educator to select books with aesthetic-literary that can allow the children to develop his imagination, creativity and curiosity.

With the development of this project, it was possible to confirm the importance of the emotions and children's literature in the kindergarten, and how it can contribute to a stable and harmonious environment between the children, and between the children and the educator.

Keywords: Children's Literature; emotions; Children's emotional development.

ABREVIATURAS E SIGLAS

C: Criança

DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

E: Educadora

ECERS-R: Early Childhood Environment Rating Scale

E.E: Estudante Estagiária

EPE: Educação Pré-Escolar

IA: Investigação-Ação

ME: Ministério da Educação e Ciência

MEM: Movimento da Escola Moderna

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PIS: Prática e Intervenção Supervisionada

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL.....	16
1.1. O Currículo e os Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar.....	21
CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	27
2.1.O conceito de Emoção	27
2.2. Desenvolvimento socioemocional	30
2.3. As emoções na Educação Pré-Escolar.....	36
CAPÍTULO 3 – LITERACIA EMERGENTE E A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	38
3.1. Literacia emergente: a importância do contacto precoce e sistemático da criança com os livros.....	38
3.2. Especificidades e potencialidades da Literatura Infantil em contexto Pré-escolar ..	40
3.3. A Literatura Infantil e o Desenvolvimento Emocional na criança: o poder da palavra e da imagem.....	42
3.4. A Hora do Conto como partilha de afetos e a sua extensão através da Expressão Plástica	44
PARTE II – MODO DE ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DA PRÁTICA	47
CAPÍTULO 1 – A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	48
1.1. Investigação-ação	48
1.2. Instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos seguidos na sua análise.....	49

1.3. Estabelecimento educativo onde decorre a ação	52
1.4. Caracterização da sala de atividades	53
1.5. Constituição e caracterização do grupo	55
CAPÍTULO 2 – AÇÃO EM CONTEXTO.....	57
2.1. Análise e interpretação dos instrumentos de dados recolhidos	57
2.2. Descrição e reflexão do Projeto de Investigação-Ação.....	71
REFLEXÃO GERAL DA PRÁTICA E INTERVENÇÃO SUPERVISIONADA	102
CONCLUSÃO.....	109
BIBLIOGRAFIA.....	112
ANEXOS	119

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Situação laboral dos encarregados de educação.....	55
---	----

ÍNDICE DE IMAGENS

Figura 1: Cartões - Jogo da Memória.....	66
Figura 2: Gavetas das Emoções.....	72
Figura 3: Jogo de memória realizado com o grupo	74
Figura 4: Recriação de uma ilustração (crianças de 3 anos) e diálogo acerca da mesma ...	76
Figura 5: Recriação de uma ilustração (criança de 5 anos) e diálogo acerca da mesma	77
Figura 6: Recriação de uma ilustração (criança de 6 anos) e diálogo acerca da mesma	77
Figura 7: Realização do pictograma – O que os meninos da sala 3 gostam mais de fazer com os avós.....	83
Figura 8: Pictograma concluído	83
Figura 9: Realização do percurso Arturo através de um novelo de lã	86
Figura 10: Produto final da história elaborada pelas crianças e as respetivas ilustrações....	88
Figura 11: “Hoje sinto-me triste porque tenho saudades da mãe.” (criança de 3 anos).....	91
Figura 12: “Hoje sinto-me triste porque na história a menina morre e não gosto que morram pessoas.” (criança de 5 anos)	91
Figura 13: Realização das chaleiras com a técnica do balão	93
Figura 14: Chaleiras concluídas – raiva, tristeza, alegria e medo respetivamente	94
Figura 15: Realização das sopas através de colagens	96
Figura 16: Dramatização da história <i>O sapo tem medo</i>	97
Figura 17: Crianças a desenharem <i>O Grufalão</i>	99

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição do grupo de crianças por sexo e idades	55
Tabela 2: Avaliação do conhecimento inicial acerca das emoções	67
Tabela 3: Avaliação do grupo relativamente ao parâmetro “vontade”	68
Tabela 4: Avaliação do grupo relativamente ao parâmetro “emoções”	69
Tabela 5: Avaliação do grupo relativamente ao parâmetro “sentimentos”	69

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: O desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar	57
Quadro 2: Importância do desenvolvimento emocional na prática educativa	58
Quadro 3: Estratégias para despertar a descoberta das emoções nas crianças	59
Quadro 4: Estratégias em situações de evidência das emoções negativas.....	59
Quadro 5: O desenvolvimento emocional como elemento promotor para o bem-estar individual e em grupo.....	60
Quadro 6: Presença do livro na Hora do Conto	61
Quadro 7: Livro na Educação Pré-Escolar	61
Quadro 8: Vantagens da literatura infantil no desenvolvimento da criança	62
Quadro 9: Papel do livro no desenvolvimento emocional	62
Quadro 10: A presença do livro em momentos de lazer ou como um instrumento de novas aprendizagens.....	63
Quadro 11: O livro como elo entre o Jardim de Infância e o ambiente familiar	63
Quadro 12: Critérios de escolha de livros.....	64

INTRODUÇÃO

O presente relatório emergido de um Projeto que foi desenvolvido em contexto de Jardim de Infância na cidade de Portalegre intitula-se: “A criança, o reconhecimento e a regulação das emoções através da Literatura Infantil”. Este Projeto foi desenvolvido ao longo do segundo semestre do ano letivo 2014/2015 no âmbito da unidade curricular Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) e teve como metodologia para a sua elaboração e implementação a Investigação-Ação. O grupo onde desenvolvemos a prática era constituído por vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade e encontrava-se a cargo de uma educadora de infância e de uma assistente operacional.

Em todo o nosso percurso enquanto estudantes estagiárias, tivemos sempre a preocupação de contribuir para um bom funcionamento do grupo com atividades que proporcionassem aprendizagens cativantes e significativas para as crianças.

Numa primeira fase, recorremos à observação participante para melhor conhecer o grupo, o espaço, os recursos disponíveis e o contexto onde nos inserimos. Este momento de observação permitiu definir o tema do nosso projeto de intervenção. A partir daí, foi necessário investigar, conceber e implementar o projeto em contexto educativo de jardim-de-infância com o objetivo de promover o reconhecimento e o controlo das emoções das crianças em idade pré-escolar, recorrendo, para tal, à Literatura Infantil.

A conceção do projeto bem como as planificações elaboradas para o efeito (tal como todas as restantes, que sustentaram a nossa intervenção educativa no âmbito da PIS) foram orientadas pela educadora titular e pelos professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Nesse processo, tivemos sempre em conta que a criança possui um papel fulcral na construção das suas aprendizagens, assumindo nós o papel de promotor das atividades por elas desenvolvidas sob nossa orientação e supervisão.

Para uma boa implementação das atividades a desenvolver com as crianças, após cada dia e no final de cada semana realizávamos, de forma consciente, uma reflexão do trabalho por nós realizado como forma de melhorar a cada dia e a cada semana o nosso desempenho. Nesse processo reflexivo, atendemos, naturalmente, também aos comentários do nosso par pedagógico, da educadora titular, dos professores da Escola Superior de Educação, porque o contributo de todos estes agentes foi essencial para o nosso crescimento pessoal e profissional.

No nosso Projeto, pretendíamos abordar com as crianças as emoções consideradas primárias - a alegria, a tristeza, o medo e a raiva/ira. A escolha do tema deveu-se ao facto

de o grupo apresentar atitudes que revelavam falta de controlo emocional. Após uma primeira conversa com a educadora titular acerca do tema pensado e de esta ter concordado com a nossa decisão, ficaram reunidas as condições para explorar com o grupo o reconhecimento e a regulação das emoções através da Literatura Infantil.

Como objetivos para o desenvolvimento do Projeto, estabelecemos os seguintes:

- ❖ Conhecer as conceções das crianças acerca das emoções;
- ❖ Perceber como é que as crianças lidam com as emoções (alegria, tristeza, raiva/ira e medo);
- ❖ Promover interações entre as crianças e criança/adulto;
- ❖ Criar momentos direcionados para a descoberta das emoções;
- ❖ Promover situações em que as crianças se expressam emocionalmente;
- ❖ Desenvolver e implementar atividades que valorizem as emoções;
- ❖ Sensibilizar as crianças para o reconhecimento e controlo das suas próprias emoções;
- ❖ Sensibilizar as crianças para o reconhecimento das emoções dos outros;
- ❖ Despertar o interesse das crianças acerca das emoções, através da Literatura Infantil;
- ❖ Promover momentos de leitura partilhada, despertando a criança para uma abordagem emocional mediante acontecimentos da história;
- ❖ Permitir o acesso a livros de qualidade estético-literária superior.

No decorrer da PIS, e para além da observação direta, recorremos a vários instrumentos de recolha de dados, sendo eles: as notas de campo, as fotografias, os documentos das crianças e os questionários realizados a três educadoras do estabelecimento. Para além destes instrumentos, utilizámos também o *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP), a *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R) e a *Avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos*, de Alberto Sousa. Deste modo, a teoria e a prática estiveram sempre interligadas, tendo em conta que se tornou necessário refletir sobre a ação e voltar a investigar de forma cada vez mais aprofundada, reunindo os autores considerados mais conceituados nestas duas áreas: Literatura Infantil e Psicologia do Desenvolvimento e das Emoções

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira destinada ao enquadramento teórico onde incluímos três capítulos: A Educação Pré-Escolar em Portugal; O desenvolvimento socioemocional na Educação Pré-Escolar e, a Literacia Emergente e a Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar. Neste enquadramento teórico, desenvolvemos

cada um dos capítulos com base nos estudos realizados por autores que, nas últimas décadas, têm vindo a investigar estes subtemas, de forma particular.

Relativamente à segunda parte do relatório, a mesma diz respeito ao modo de organização e realização da prática. Nela incluímos dois capítulos, sendo o primeiro destinado à Investigação-Ação como metodologia de investigação. Neste capítulo desenvolvemos teoricamente o conceito de Investigação-Ação, apresentamos e desenvolvemos os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo de todo o Projeto e apresentamos o estabelecimento educativo, a sala de atividades e o grupo onde decorreu a ação. No segundo capítulo, apresentamos a ação em contexto: analisamos e interpretamos os dados recolhidos através dos vários instrumentos utilizados, e descrevemos, de forma reflexiva, o Projeto de Investigação-Ação desenvolvido ao longo da PIS.

Em último lugar, apresentamos a reflexão geral da Prática e Intervenção Supervisionada, onde destacamos os pontos fortes e fracos sentidos ao longo de todo o nosso percurso, e ainda as conclusões retiradas ao longo de todo o relatório.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

Após algumas mudanças ao nível da Educação Pré-Escolar, destacam-se três documentos legais que permitiram aperfeiçoar a organização e a gestão curricular. Em primeiro lugar, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo); em segundo lugar, a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) e, em terceiro lugar o Despacho n.º 5220/97, que aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Ao longo de toda a evolução da educação, a Educação Pré-Escolar só passou a fazer definitivamente parte do sistema educativo através da Lei de Bases do Sistema Educativo, que “compreende a Educação Pré-Escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (Artigo 4.º). Segundo este documento legal, são estabelecidos os seguintes objetivos da Educação Pré-Escolar:

- a) “Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.” (Lei n.º 46/86).

É neste documento que, no Artigo 5.º, ponto 3, é afirmado: “A Educação Pré-Escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico”, não havendo reconhecimento ainda pela faixa etária dos 0 aos 3 anos de idade.

Ainda no mesmo documento é referido, no Artigo 4.º, no ponto 2, que “a Educação Pré-Escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86). Deste modo surgiu a dificuldade de assegurar a componente da família nos Jardins de Infância, sendo este

aspecto atendido pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases, consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar. No ponto 1 do Artigo 12.º da referida Lei, pode ler-se:

“Os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”.

Com este reconhecimento, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabeleceu como objetivos:

“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” (Artigo 10.º).

Os objetivos da Lei-Quadro defendem em primeiro lugar a igualdade de oportunidades e a educação para a cidadania como forma de uma educação inclusiva e coletiva. Deste modo dá-se importância à participação das famílias no processo educativo das crianças e ao bem-estar e segurança das crianças.

Um outro documento legal fundamental para legitimar a Educação Pré-Escolar como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), e que ainda hoje funciona como referência para o educador de infância na conceção e na implementação de atividades em várias áreas de conteúdo e vários domínios do saber, é o que se intitula Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicado em 1997.

Este documento constitui “um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Despacho n.º 5220/97). Na verdade, como defende Costa (2011):

A Educação Pré-Escolar tem características próprias que a distinguem dos outros níveis de ensino. Para os níveis etários que fazem parte deste nível de ensino, não existem conteúdos programáticos, nem currículo próprio, mas sim, a construção de um currículo adequado, de acordo com as Orientações Curriculares. (p. 12)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar serviram como um documento de referência para todos os educadores tendo como um dos objetivos a melhoria da qualidade da Educação Pré-Escolar. Deste modo, as OCEPE, publicadas pelo Ministério da Educação através do Despacho n.º 5220/97, tiveram (e têm) como principais fundamentos os seguintes:

- “O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo - o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- A construção articulada do saber - o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- A exigência de resposta a todas as crianças - que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (Despacho n.º 5220/97).

Através dos principais fundamentos apresentados anteriormente é possível perceber que a criança é perspectivada como o centro das atenções a nível das aprendizagens sendo importante que o educador tenha sempre em conta o que a criança já conhece para promover atividades dinâmicas, participativas e cooperativas.

Em termos da sua estrutura, as OCEPE encontram-se divididas por três áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo. Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, esta engloba três domínios sendo eles denominados como o domínio das Expressões (Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical), o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática.

Estas três áreas e três domínios que acima indicamos devem estar presentes de forma transversal e articulada no processo educativo que o educador planeia diariamente, “propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança” (ME, 1997:50).

A Área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal a todas as outras e permite que a criança adquira o espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. É com as atividades implementadas nesta área que a criança desenvolve a sua autonomia, identidade, partilha do poder entre o educador, crianças e grupo, e se consciencializa dos diversos valores aprendendo a aceitar as diferenças, tornando-se idealmente uma cidadã solidária e crítica.

A Área de Expressão e Comunicação “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME, 1997:56). No domínio das Expressões, a criança contacta com os diversos meios de expressão (motora, dramática, plástica e musical) dominando e utilizando o seu corpo como forma de tomar consciência de si própria. O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita “situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação” (ME, 1997:66). A linguagem oral deve surgir num clima de comunicação, permitindo que a criança contacte com o código escrito de forma progressiva. No domínio da Matemática, “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME, 1997:73).

A Área de Conhecimento do Mundo assenta na curiosidade natural e no desejo de saber da criança, sensibilizando-a para o método científico e rigoroso com base na observação no desejo de experimentar, na curiosidade de saber e na atitude crítica.

É sem dúvida importante realçar a importância de articular as diversas áreas e domínios nas atividades desenvolvidas em sala de atividades, uma vez que essa articulação permite à criança a aquisição de múltiplos conhecimentos que permitem o seu desenvolvimento global.

No que diz respeito ao perfil do educador a Lei de Bases do Sistema Educativo refere que este deve possuir o diploma de formação profissional específica, estando habilitado para exercer a função pretendida (Artigo 30.º, ponto 2).

De realçar ainda que, através do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, é definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico e secundário. Nesse Decreto-Lei encontra-se descrito o perfil do educador de infância:

“Na Educação Pré-Escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil; A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos”. (Anexo n.º1, ponto I)

É neste documento que podemos verificar que a nível da conceção e do desenvolvimento do currículo, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Anexo n.º1, ponto II).

1.1. O Currículo e os Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar

A ideia de currículo tem sido alvo de discussões e de análises permitindo uma certa dificuldade na sua própria definição. Para Zabalza (1992), o currículo diz respeito ao conjunto de metas e passos previstos para serem alcançados. É também “o conjunto dos aspectos, dimensões ou âmbitos que é considerado importante e necessário abordar durante e através do trabalho na escola ano após ano” (p.95).

Segundo Spodek e Saracho (1998), o currículo é visto como “as experiências organizadas de aprendizagem propiciadas às crianças na escola” (p.86).

Para Marchão (2010), o currículo é visto como “uma identidade polissémica, susceptível de múltiplas interpretações, que pode incluir apenas a definição global dos objectivos escolares ou ir mais longe e incluir os mais diversos acontecimentos que podem ser vividos num dado contexto escolar” (p.35).

Segundo as OCEPE (1997), a intencionalidade do processo educativo engloba:

- Observar cada criança e grupo de forma a conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, bem como o contexto familiar e a situação em que vivem;
- Planear o processo educativo tendo por base a observação realizada a cada criança e ao grupo proporcionando um ambiente educativo estimulante com aprendizagens significativas e diversificadas de acordo com as várias áreas de conteúdo;
- Agir, concretizando na ação as suas intenções educativas;
- Avaliar o processo das crianças tendo em vista a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo;
- Comunicar aos restantes membros da comunidade educativa o processo evolutivo de cada criança;
- Articular o processo na continuidade educativa, preparando a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

Em Portugal, a maior parte da prática dos educadores assenta em modelos diversificados (modelo High-Scope, modelo Reggio Emília, Movimento da Escola Moderna e a abordagem de Projeto). Segundo Bairrão e Vasconcelos (1997), “entende-se por modelo em Educação Pré-Escolar um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem em crianças em idade pré-escolar” p.15).

O **Modelo High-Scope** teve origem na década de 1960 em Ypsilanti, Michigan, por David Weikard e foi desenvolvido inicialmente para combater o insucesso escolar nos bairros mais desfavorecidos. Assim, e de acordo com Formosinho (2013), os pressupostos centrais deste modelo assentavam em dois pontos: “a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização; o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura” (p. 73). Desta forma, o programa a desenvolver com as crianças baseava-se no desenvolvimento intelectual. Apoiado nas teorias de Piaget, David Weikard, citado por Formosinho (2013), considerava que o modelo deveria assentar em:

“a) definição do desenvolvimento psicológico como a finalidade da educação;

b) definição do papel do professor como o promotor do desenvolvimento psicológico da criança;

c) criação e utilização de tarefas e questões que promovam as estruturas próprias de cada estágio e que permitam que a criança avance para o estágio seguinte;

d) criação de uma rotina diária estável com um ciclo central de planeamento-trabalho-revisão” (David Weikard, cit. por Formosinho, 2013:74).

Deste modo, o modelo High-Scope considera que a criança é um aprendiz ativo nas atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e mais tarde reflete.

É importante que o adulto tenha o papel de “gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e (...) fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (Formosinho, 2013:75). Com esta ideia, o currículo passa a ser utilizado de forma mais flexível aumentando a população de crianças (mais favorecidas e menos favorecidas). Por fim, através da alteração de instrumentos da prática do adulto, o educador passa a “observar a criança e [a] tomar decisões ao nível da planificação da atividade educacional e da prática” (Formosinho, 2013:77). Numa última análise, a criança torna-se o elemento fundamental deste modelo e clarifica-se o papel do adulto e o papel da teoria no programa curricular.

O **Modelo Reggio Emilia** teve origem após a Segunda Guerra Mundial, em Itália, com o principal objetivo de organizar um sistema de escolas para crianças pequenas no sentido de melhorar a vida das mesmas e das suas famílias com o sofrimento sentido na guerra (Nono, 2011). Assim, os pais, cidadãos e professores que foram lecionar para as escolas eram elementos colaborativos que trabalharam neste movimento sob a orientação de Loris

Malaguzzi. Os professores, ao se depararem com problemas de pobreza e de comunicação oral entre aluno/professor, pediam ajuda ao pais das crianças que, de forma colaborativa, uniam esforços para combater estas dificuldades (Formosinho, 2013).

Neste seguimento, segundo Formosinho surge um dos pilares do modelo Reggio Emilia: “o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (2013:111).

Deste modo, o modelo Reggio Emilia

desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspetiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia. (Formosinho, 2013:114)

O educador tem como papel fulcral ser ouvinte e observador para que as crianças sejam sempre elementos ativos e competentes, cabendo a ele criar oportunidades e experiências enriquecedoras. É de grande importância também o registo realizado pelo educador das experiências e resultados de cada criança a fim de partilhar essas informações com outros educadores e pais de cada criança.

Durante o desenvolvimento do modelo curricular de Reggio Emilia nos anos 50, as principais referências tidas em conta foram: Rousseau, Locke, Pestalozzi, Froebel, a escola ativa de Bovet e Ferrière e Dewey e a escola de Chicago. Estas teorias levaram a uma mudança no trabalho da equipa de professores, que o optam por trabalhar conceitos matemáticos que se realizam de forma espontânea no dia-a-dia. Na década de 70, dá-se ênfase a mais teóricos das várias áreas científicas, sendo eles: Wilfred Carr, David Shaffer, Keneth Kaye, Jerome Kagan, Howard Gardner, Serge Moscovici, Charles Morris, entre outros (Formosinho, 2013).

Através de todas estas referências, salienta-se, neste modelo curricular, o papel da dimensão estética que se reflete no cuidado com o ambiente, na inclusão de espaços para o desenvolvimento das várias formas de expressão (as cem linguagens), na escuta de cada criança e na documentação pedagógica.

Segundo Esteves (2007), o **Movimento da Escola Moderna (MEM)** tem origem na Pedagogia Institucional e em Célestin Freinet. A sua criação deve-se a três práticas convergentes que Formosinho enuncia, sendo elas:

a conceção de um município escolar, numa escola primária de Évora (...); a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas Freinet; a organização, por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores. (2013:142)

Com a morte de Freinet, o modelo pedagógico centrado na criança criado por ele foi transitando gradualmente para um modelo sociocêntrico construído pelos membros do movimento português. Este movimento teve grandes influências de Vigotsky e Bruner mas também de António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, Maria Amália Borges Medeiros, João dos Santos e Rui Grácio.

Assim, e na perspetiva de Formosinho (2013),

uma conceção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet), foi evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos. (p.142)

No modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, as salas de aula possuem uma “organização participada no trabalho” caracterizando-se pela confiança prestada a cada aluno acerca do seu valor e potencial expressando positivamente quando alcança um objetivo com sucesso; permitindo a participação de todos os alunos no grupo/turma e assim o aprofundamento de aprendizagens. Esta organização possibilita que a avaliação seja vista como uma evolução e não como uma maneira de apontar os insucessos cometidos por cada aluno/criança (Esteves, 2007).

Neste modelo pedagógico, os grupos são organizados de forma heterogénea permitindo “a garantia do direito à diferença, (...) a interajuda e colaboração nas situações de aprendizagem e desenvolvimento” (Marchão, 2012:81).

A organização do dia no MEM decorre em nove momentos distintos sendo eles o acolhimento, a planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações de aprendizagens feitas, almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva e, por fim, o balanço do dia em conselho (Formosinho, 2013).

Os educadores assumem um papel de modo a serem “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Formosinho, 2013:158).

Este modelo de trabalho requer uma forte articulação entre a família, os vizinhos e as organizações da comunidade para que sejam uma fonte segura de conhecimento e formação para o jardim-de-infância. Esta articulação confirma-se através de encontros sistemáticos entre pais e educadores garantindo o desenvolvimento educativo das crianças.

Por fim, a **abordagem de Projeto** tem como grande objetivo, “promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, orientando e mediando o seu percurso numa perspectiva socioconstrutivista e de resolução de problemas” (Marchão, 2012:83).

Deste modo, o educador terá como missão arranjar uma estratégia de modo a que, através da descoberta, pesquisa e sobretudo envolvimento das crianças, as mesmas consigam alcançar as respostas às perguntas colocadas anteriormente.

Para Katz e Chard (1997), existem duas razões para se falar em abordagem de projeto, sendo a primeira direccionada para a possibilidade de incorporar esta metodologia no currículo da educação de infância. A segunda razão refere-se à sua abordagem como

forma de ensino e aprendizagem, assim como o conteúdo do que é ensinado e aprendido. Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas. (p.5)

Esta metodologia, segundo Marchão (2012), surge com as ideias e teorias de Dewey e Kilpatrick no que se refere a projetos que ajudem as crianças a responsabilizarem-se, tomando consciência do seu próprio trabalho e elevando os seus padrões de exigência. De acordo com Durand (2012):

Ao centrarmo-nos nas teorias e práticas pedagógicas de Dewey, este refere que as crianças devem apresentar-se ativas para aprender e produzir qualquer coisa, aprender a pensar e a viver em sociedade, colaborando com os outros, remetendo tudo para uma educação cooperativa. (p. 31)

No Movimento da Escola Moderna, os grupos são heterogéneos permitindo atividades diversificadas e centradas nos interesses das crianças bem como no seu ambiente próximo, “através de actividades de investigação, actividades de contrução e actividades de jogo dramático” (Marchão, 2012:83). Estas atividades requerem espaço e materiais de qualidade consoante o pretendido.

A flexibilidade da organização do contexto é uma das características desta metodologia pois permite que as crianças se movimentem de forma autónoma e livre partilhando sempre

a sua opinião e dando o seu contributo no projeto. Nesta linha de pensamento, Katz & Chard (1997) sublinham que, nesta metodologia, os planos e intenções individuais e de grupo são privilegiados, apesar da orientação habitual do educador.

No que se refere aos modelos apresentados e sustentados nas pedagogias participativas, estas coincidem com a perspetiva de que os livros devem estar acessíveis e permanentemente à disposição da criança, permitindo que esta procure de forma autónoma e se deslumbre com este instrumento na medida em que contacte também com as emoções presentes no livro.

Deste modo, Marchão (2012) afirma que

O livro, na senda dos modelos sustentados nas pedagogias participativas, está lá na sala, está lá num local devidamente organizado, destacado e de livre acesso. Está lá para ser escolhido, folheado, “lido” pelas crianças quando, na emergência entre o tempo de brincar-trabalhar-avaliar, o livro permite descobrir o mundo, os sentimentos e as emoções e, nesses momentos, a criança sozinha, com os pares ou com o apoio da educadora, o descobre e com ele sonha e fica mais rica. (p.31)

CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“As emoções são intermináveis. Quanto mais as exprimimos, mais maneiras temos de as exprimir.” (Edward Forster)

2.1.O conceito de Emoção

A raiz da palavra emoção “é *motere*, o verbo latino «mover», mais o prefixo «e-» para dar «mover para», sugerindo que a tendência para agir está implícita em todas as emoções” (Goleman, 2006:23).

O termo “emoção” tem sido, ao longo dos tempos, alvo do interesse da comunidade científica, que o procurou definir. Embora não haja uma definição unânime, faremos referência a algumas definições que consideramos particularmente pertinentes e que as investigações mais recentes têm vindo a legitimar.

Assim, para Ekman (2003) as emoções determinam a qualidade da nossa vida apresentando sinais únicos, tanto na fisionomia como na voz. A sua ativação poderá ocorrer com uma tal rapidez que a nossa consciência não percebe qual o motivo que ativou uma certa emoção num dado momento.

Paul Ekman faz referência a Tomkins quando este afirma que “as emoções, motivam todas as escolhas importantes que fazemos” (Tomkins, cit por Ekman, 2003:17).

Com a mesma ideia de que as emoções são essenciais para o ser humano, Alvarenga (2007) defende que as emoções são “os motores que buscam restaurar o equilíbrio e a harmonia perdida por instantes pelo organismo” (p. 52).

Embora a importância dada ao papel das emoções não tenha sido sempre constante, é possível verificar, através do que defendem os autores mencionados anteriormente, que as emoções são atualmente consideradas essenciais à sobrevivência do ser humano:

as emoções surgem em respostas aos acontecimentos que são importantes para as metas, motivos ou preocupações da pessoa. Podemos dizer, alternativamente, que as metas, bem como os motivos e preocupações, são elas próprias revestidas de emoções. (Alvarenga, 2007:77)

Por outro lado, “cada emoção representa uma diferente predisposição para a acção; cada uma delas aponta-nos numa direcção” (Goleman, 2006:20). Na mesma linha de

pensamento, Alvarenga (2007) afirma que “a expressão das emoções é produzida pela exibição de posturas, gestos e expressões faciais, típicas de uma ou outra emoção” (p. 312).

Deste modo, cada emoção expressa-se de maneira diferente consoante o comportamento físico característico, sendo o rosto uma das partes do corpo em que mais facilmente se reconhece uma determinada emoção. Neste seguimento Pereira et al (2014) defendem que “a expressão emocional assume um papel central na competência emocional, é o lado visível e partilhado das emoções” (p. 103).

Borges (1998) afirma ainda que a emoção é considerada como um

processo interno regulador, quer a nível da aquisição de informação, quer a nível dos comportamentos sociais e interpessoais; será ainda um diferenciador de percursos do ponto de vista psicológico, na medida em que exprime a reacção a diferentes estímulos de modelos insubstituíveis e específicos (tais como expressões faciais, gestuais e vocais), com um processo de codificação refinado que se tem vindo progressivamente a descodificar. (p. 119)

No que diz respeito às emoções, estas podem ser divididas em dois pequenos grupos, as emoções básicas e as emoções secundárias. Embora não haja concordância sobre quais as emoções básicas e quais as emoções secundárias, Alvarenga (2007) afirma que “todos os autores descrevem as emoções básicas como inatas (...) e servindo de fundamento para outras emoções” (p. 28). Para o mesmo autor, as emoções secundárias são consideradas emoções aprendidas e derivadas das básicas.

Debruçando agora a nossa atenção para as quatro emoções trabalhadas em contexto Pré-Escolar no âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada, são consideradas emoções básicas, a alegria, a tristeza, o medo e a raiva/ira.

Na alegria, existe uma atividade acrescida no centro do cérebro que inibe os sentimentos negativos e favorece um aumento de energia bem como o acalmar de pensamentos de preocupação. Nesta emoção “predomina a voz alta, as idéias rápidas, o corpo empinado e muitos gestos” (Alvarenga, 2007:312).

Essa emoção estimula as nossas vidas na medida em que nos motiva a fazer coisas que são boas para nós e estimulam o nosso envolvimento na atividade necessária para a sobrevivência (Ekman, 2013).

A tristeza segundo Goleman (2006), causa uma quebra de energia e do entusiasmo no que diz respeito a atividades de divertimento ou prazer e, à medida que a tristeza se

acentua, menor é o metabolismo do corpo. A tristeza é expressa ainda pelo “choro, voz baixa e lenta, o corpo encurvado e idéias repetidas, pobres e com poucos detalhes” (Alvarenga, 2007:312).

O medo exprime-se através da imobilização do corpo, ainda que por um período breve; os circuitos dos centros emocionais “desencadeiam um fluxo de hormonas que colocam o corpo em estado de alerta geral, mantendo-o tenso e preparando-o para a acção” (Goleman, 2006:23). Nesta emoção, segundo Alvarenga (2007), “aparece a palidez, secura na boca, respiração ofegante, etc” (p. 313).

Relativamente à raiva, “o ritmo cardíaco aumenta e uma descarga de hormonas, como a adrenalina, gera uma onda de energia suficientemente forte para permitir uma acção vigorosa” (Goleman, 2006:23). Para Ekman (2003), a raiva raramente surge isolada de outras emoções, sendo o medo muitas vezes precedido da raiva considerada esta a emoção mais perigosa.

Assim, para Alvarenga (2007), “através das emoções, forma-se e coordena-se um tipo de relacionamento onde cada um ocupa seu papel” (p. 313) e as mais diversas emoções vão sendo sentidas ao longo de cada acontecimento, sendo considerado por esse autor como uma revelação.

No âmbito desta temática, torna-se importante identificar e reconhecer as emoções em si e nos outros e também ser capaz de lidar com elas. Esta capacidade denomina-se de inteligência emocional e varia de pessoa para pessoa consoante a forma como expressam e percebem as emoções (Alvarenga, 2007). As emoções são então consideradas como a primeira linguagem do ser humano, uma vez que é desta forma que o bebé contacta com o mundo exterior, numa primeira instância. Este contacto com o mundo através das emoções desenvolve-se ao longo da vida, sendo a capacidade de regular as suas próprias emoções condição básica para se diferenciar as pessoas umas das outras.

Segundo Goleman (2006), a inteligência emocional é

a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança. (p. 54)

Gil faz referência a Reuven (1997) na medida em que este defende que a inteligência emocional “é um conjunto das valências para reconhecer, compreender e usar as emoções, de se relacionar com os outros, para se adaptar às mudanças (...) e para lidar de forma

eficiente com as exigências quotidianas, desafios e pressões” (Reuven, cit. por Gil, 2014:18).

Ainda de acordo com Alvarenga (2007),

a auto-regulação emocional refere-se ao conjunto de processos heterogêneos através dos quais as pessoas influenciam, consciente e voluntariamente, as emoções que elas vão ter, quando elas as terão e como elas vão experimentar e expressar essas emoções diante de alguém. (p. 295)

2.2. Desenvolvimento socioemocional

É importante entender o mundo em que as crianças vivem para podermos perceber o que vai no seu interior, tal como defende Velosa (2014):

Na apaixonante viagem pelo mundo infantil, a criança surge-nos como uma “personagem” de uma história que é preciso ler para sentir e compreender as emoções do “pequeno viajante”. O seu mundo veste-se com diferentes cores e texturas e é preciso entrar no seu coração pueril para se perceber a plenitude de uma alma livre e virgem. (p. 25)

Neste contexto, e tendo em conta o tema do nosso Projeto, torna-se importante entender o desenvolvimento da criança. De acordo com várias pesquisas, a infância é considerada uma fase importante para o desenvolvimento e regulação emocional e, centrando a nossa atenção na idade pré-escolar (até aos 6 anos de idade), apresentamos de seguida os marcos mais importantes do desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional.

Segundo Bowlby, a vinculação estabelecida entre mãe/filho traduz-se pelo contacto insistente com objetivos precoces (relação afetiva com base na procura de contacto com a figura de proteção através da atividade básica de reflexão) (Borges, 1998).

Nas suas investigações, John Bowlby (1990), revela que existem quatro teorias principais sobre a origem do vínculo infantil, sendo a mais aceite a Teoria do Impulso Secundário. Segundo o mesmo autor, “A criança possui um certo número de necessidades fisiológicas que devem ser satisfeitas, sobretudo de alimento e conforto” (p. 192). Desta forma, o bebé liga-se à figura humana que normalmente é a mãe e, na medida em que a mãe satisfaz as necessidades do bebé, ele mesmo aprende que ela é a fonte da sua alimentação.

Após estudos realizados pelo autor, o mesmo acrescenta que “o vínculo da criança com sua mãe é um produto da atividade de um certo número de sistemas comportamentais que têm a proximidade com a mãe como resultado previsível” (Bowlby, 1990:193).

Este processo de vinculação encontra-se composto por quatro fases:

Dos 0 aos 3 meses: a resposta é diferenciada à mãe através de sorrisos, vocalizações e olhar dirigido à figura de vinculação, normalmente a mãe;

Dos 3 aos 6 meses: nesta fase, o bebê sente a necessidade de manter uma relação de proximidade com a figura de vinculação. Na sua ausência tende a chorar mas quando regressa manifesta prazer através de sorrisos e agitação de braços;

Dos 6 meses aos 2 anos: neste período a vinculação encontra-se mais forte havendo uma proximidade grande entre o bebê e a figura de vinculação, sendo esse processo facilitado pela aquisição da capacidade de movimentação. As figuras de vinculação permitem assegurar uma maior exploração do meio físico e social e a criança passa a ter relações privilegiadas com determinadas figuras específicas. Desta forma, a criança manifesta, por um lado, preferências por determinadas figuras, e, por outro, revela medo e/ou rejeição;

Após os 2 anos: nesta fase, a criança desenvolve a linguagem e a sua capacidade de pensar aumentando as suas capacidades cognitivas. Deste modo, adquire uma maior autonomia permitindo um afastamento da figura de vinculação na medida em que este comportamento de proximidade é menos urgente e menos frequente.

De acordo com a qualidade do processo de vinculação entre mãe/filho, Mary Ainsworth estabeleceu três tipos de vinculação que tiveram a sua origem num procedimento de avaliação da segurança da vinculação, denominado de Situação Estranha com o objetivo de ser aplicado a crianças entre os 12 e os 18 meses.

Este procedimento era composto por diversos elementos geradores de insegurança na criança (um ambiente estranho; presença de pessoas desconhecidas e a separação momentânea da mãe) e permitia verificar se a criança conseguia utilizar o apoio da mãe para manter ou recuperar a segurança e a capacidade de explorar o ambiente.

Segundo Bowlby (1990):

O procedimento de situação estranha (...) consiste numa série de episódios (...) nos quais uma criança de um ano é observada numa sala pequena, confortável e com um número generoso de brinquedos – mas que lhe é estranha -, primeiro em companhia da mãe, depois sem ela e, finalmente, após sua volta. (p. 357)

Ao ser aplicado este procedimento, três padrões de vinculação emergiram, sendo eles a vinculação segura, a vinculação evitante e a vinculação ambivalente. A **vinculação segura** foi o tipo de vinculação mais observada nas crianças e caracteriza-se pela procura ativa do contacto da mãe quando esta regressa, sendo mantido este contacto. As crianças que se encontram neste padrão de vinculação são capazes de controlar e reconhecer as suas emoções com maior facilidade, de tolerar as emoções negativas e de ultrapassar situações de adversidade (Matos, 2003). Na **vinculação evitante** as crianças mostram-se aparentemente pouco perturbadas com a separação e evitam o contacto com as mães no reencontro através do desvio no olhar e na insistência de querer ir para o chão quando a mesma se encontra no colo da mãe. As crianças que se encontram neste tipo de vinculação tendem a minimizar a atenção, desvalorizando a importância da figura de vinculação e, controla de uma forma excessiva os seus estados emocionais, com o intuito de manter a relação da mesma (Matos, 2003). Por fim, na **vinculação ambivalente** as crianças reagem com muita perturbação à separação da mãe mas, no momento de reencontro são difíceis de consolar e acalmar. As crianças com este tipo de relações tendem a aumentar a expressão de emoções negativas de forma a chamar a atenção e, tornam-se muito dependentes das figuras de vinculação (Matos, 2003).

De acordo com Alvarenga (2007), as crianças que possuem ligações inseguras com as figuras de vinculação expressam mais emoções negativas como a raiva e a tristeza do que emoções positivas. Assim, as “ligações sócio-emocionais iniciais entre mãe/filho influenciam e possivelmente, irão marcar, para sempre, os sistemas emocionais futuros.” (p. 80).

Esta teoria de vinculação defendida por Ainsworth foi importante na medida em que forneceu um instrumento de avaliação da qualidade de vinculação e criou um sistema de categorias fácil de memorizar.

Para o psicanalista René Spitz, o bebé quando nasce encontra-se desamparado e depende inteiramente de outra pessoa. De acordo com Borges (1998) Spitz, entende que são necessários alguns meses para que a mãe se torne o único e insubstituível rosto que a tornará o objeto afetivo. A partir daqui, o autor descobriu que no processo de estabelecimento de relações objetais, a criança passa por três estádios, sendo eles:

Estádio não objetal (dos 0 aos 2/3 meses): o recém-nascido vive num mundo em que não há objetos nem amor, sendo as suas reações propriocetivas. A partir da terceira semana a criança reage de forma positiva à voz humana provocando movimentos de sucção e sorrisos, independentemente do tom de voz. Ao fim do 2º mês a face humana provoca o sorriso no bebé e a presença de um adulto produz um efeito calmante (Reymond-River, 1997);

Estádio pré-objetal (dos 3 aos 7/8 meses): o sorriso da criança já é considerado como a primeira resposta dirigida e intencional. O sorriso dirigido às pessoas ocorre entre os 3 e os 5 meses e, a partir dos 5 meses começa a ser direcionado para os objetos (Reymond-River, 1997);

Estádio objetal (alcançado por volta do 8.º mês): esta fase é caracterizada pelo aparecimento da “angústia do oitavo mês”. Desta forma o bebé reage com medo à presença de pessoas estranhas e na ausência da mãe. Neste momento a mãe ocupa um lugar único no seu universo e torna-se objeto de amor, estabelecendo assim a primeira relação objetal do bebé. Se a mãe é considerada como o objeto afetivo por excelência, é considerada também como o objeto cognitivo (Reymond-River, 1997).

Se os modelos teóricos de vinculação, e em particular a teoria proposta por Bowlby, sublinham as fases em que se manifesta esse processo vincutivo, essencial no desenvolvimento emocional e relacional da criança, outros autores centram as suas investigações no desenvolvimento emocional e na educação emocional na criança, sem atender, de forma tão aprofundada, às teorias da vinculação.

Assim, defende Raposo (2013) que a educação emocional é um processo que decorre durante toda a vida tornando-se importante encorajar a criança no controlo e reconhecimento do mesmo. A autora faz ainda referência ao desenvolvimento emocional e afetivo da criança em idade pré-escolar (dos 0 aos 6 anos de idade), dividindo em três grandes etapas:

Dos 0 aos 12 meses: Nesta etapa, o estado emocional da mãe influencia em muito o estado emocional do bebé, sendo este visível nos primeiros meses de vida. Desde o nascimento, o bebé utiliza expressões emocionais, sendo o choro a primeira. Afirma Raposo que, como Bowlby no-lo demonstrou, os bebés nascem com uma tendência inata com o objetivo de criar laços emocionais com as pessoas diretamente ligadas a eles. Ao criar estes laços, o bebé desenvolve um vínculo emocional (apego), sendo considerado o mais importante, nesta primeira infância. Com este vínculo emocional, o bebé desenvolve uma

segurança emocional forte, pois é oferecido recursos emocionais e sociais para o seu bem-estar. A relação do bebê com os adultos, diretamente ligados a ele, levará ao desenvolvimento da regulação emocional (Raposo, 2013).

Dos 12 meses aos 3 anos de idades: Nesta fase, a criança desenvolve uma maior capacidade de alterar o seu comportamento em função da emoção que pretende causar no outro. A criança vai conquistando uma independência das suas figuras de apego, pois desenvolve capacidades motoras e cognitivas. Desenvolve-se ainda o “eu” permitindo à criança controlar as suas emoções, conseguindo já expressá-las de uma forma camuflada. Defende-se ainda que, nesta altura da vida, as crianças já possuem conhecimento das emoções básicas e tendem a demonstrar comportamentos de ira/raiva (Raposo, 2013).

Dos 3 aos 6 anos de idade: “Durante este período a criança desenvolve novas formas de se relacionar com o outro e de se expressar.” (Raposo, 2013:73). Deste modo, a criança constrói a sua própria personalidade (construção do eu) e tende a opor-se à opinião dos outros, fazendo prevalecer sempre a sua vontade. Torna-se importante, nesta etapa, a compreensão das emoções, permitindo regular o modo como as demonstra e revela empatia e respeito pelo outro.

Como Matos (2003) afirma: “A qualidade da vinculação estabelecida com as figuras primárias constitui uma importante fonte de variação nas estratégias de regulação emocional aprendidas pelas crianças” (p.172). Deste modo, torna-se importante valorizar, em Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento emocional e afetivo da criança, sendo necessário o educador criar situações favoráveis à identificação, exteriorização e controlo das emoções por parte das crianças, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento emocional.

De acordo com Enesco (2003), aos 3 meses a alegria surge através do sorriso que mais tarde se transforma em gargalhadas, sendo esta resposta muito importante para o estabelecimento de uma relação afetiva entre o bebê e os pais. Aos 4-6 meses, a expressão da raiva surge em variadíssimas situações devido às mudanças da qualidade da expressão do mal-estar dependendo do desenvolvimento cognitivo e motor (controlo das suas próprias ações e efeitos que estas produzem). Esta emoção melhora no bebê, a capacidade de identificar as pessoas que lhes provocam dor ou lhes impede de conseguir algo e, novas habilidades motoras (empurrar um objeto com mais força, afastar ou rodar a cabeça para evitar algo). Por volta dos 4 meses, os bebês começam a ter reações de tristeza sendo a sua frequência menor que a raiva. Esta emoção confunde-se com a anteriormente falada

(raiva) por se expressar de forma muito semelhante. Durante a segunda metade do primeiro ano de vida do bebê, surge o medo e depende em grande medida do desenvolvimento do apego, como foi falado anteriormente. Desta forma o bebê poderá sentir medo na presença de pessoas que lhe são estranhas e, em situações de perigo.

Deste modo, e ainda de acordo com a autora, o recém-nascido em poucos meses começa a diferenciar a alegria, a tristeza, o medo e a raiva, sabendo expressá-los já com alguma facilidade.

Relativamente ao controlo das emoções, nos primeiros meses de vida, o bebê não consegue controlar as suas emoções, sendo os cuidadores do mesmo responsáveis por essa etapa (acalmado o choro quando se encontram nervosos). Quando o bebê possui uma certa independência motora, dá-se uma mudança importante, conseguindo o próprio controlar as suas emoções através de estratégias (tapar a boca para não gritar, etc).

Uma vez que durante a nossa Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) implementámos “Gavetas das Emoções” (a que nos referimos de forma mais pormenorizada mais adiante) na sala de atividades, torna-se necessário falar em **Ecologia do Desenvolvimento Humano**, na medida em que se reestruturou o contexto em que estavam inseridas as crianças.

Para Bronfenbrenner (1979), a ecologia do desenvolvimento humano é vista como:

o estudo científico de acomodação progressiva e mútua, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança, dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afetado pelas relações entre cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos. (Bronfenbrenner, cit por Vaz, 2012:32)

Esta abordagem da ecologia do desenvolvimento humano permite dar grande importância à interação do indivíduo e às influências sociais que sofre (cultura, sociedade e família) (Vaz, 2012). Nesta linha de pensamento, Vaz afirma que “Este modelo, salienta claramente os efeitos das condições em que a criança vive, como sendo determinantes no seu processo de desenvolvimento” (p. 32.)

Assim, a ecologia do desenvolvimento humano tem como objetivos compreender até que ponto os fatores ecológicos afetam o comportamento dos indivíduos e compreender as relações existentes entre os indivíduos e o meio. De acordo com essa ideia, Correia (1993) afirma:

Da concepção do desenvolvimento enquanto perspectiva ecológica resulta que devemos estudar não só os comportamentos ou variáveis da criança mas também as variáveis dos cenários ou dos contextos que a criança vai frequentando. Relativamente a estes devemos estudar igualmente as estruturas e os padrões de actividade específicos de cada um, na medida em que estes afectam e são afectados pela criança em desenvolvimento. (p. 17)

2.3. As emoções na Educação Pré-Escolar

Tendo em conta que o Projeto de Investigação-Ação que implementámos, e do qual damos conta no presente relatório, foi desenvolvido com crianças em idade Pré-Escolar, torna-se importante fundamentar teoricamente este subcapítulo intitulado “As emoções na Educação Pré-Escolar”.

De acordo com Cardoso, C. I. (2013), “cabe ao educador respeitar as emoções de uma criança e autorizá-la a sentir-se quem ela é, permitindo que ela tome consciência de si mesma” (p. 16). Deste modo, é importante que o educador crie condições e momentos para que a criança se sinta à vontade deixando-a exprimir de forma natural e livre as suas emoções, permitindo assim que ela melhore de forma gradual a sua vida emocional (tanto em criança como posteriormente em adolescente e pessoa adulta).

Assim, é importante que a Educação Pré-Escolar seja vista como uma fase propícia ao desenvolvimento global das crianças bem como ao seu desenvolvimento emocional, social, afetivo e cognitivo. Desta forma, a criança será capaz de exprimir o seu estado emocional nas mais diversas situações do quotidiano, e começará a atribuir significados às experiências novas de acordo com as vividas anteriormente. Ao vivenciar uma situação, a criança tenderá a associar determinados acontecimentos a determinadas emoções (Brázio, 2013).

Com o contacto constante com as emoções, as crianças tenderão a controlar melhor as suas emoções em determinados momentos, o que será determinante para se adaptar, de forma equilibrada e saudável, aos contextos sociais em que se move e irá mover no futuro, interagindo e relacionando-se melhor com os outros. A este propósito, Depondt et al (2004)

defendem que “aprender a exprimir e a comunicar os sentimentos aos outros diminui a possibilidade de manifestar comportamentos menos adequados, numa situação emocionalmente complicada” (Depondt cit. por Brázio, 2013:17). Desta forma, torna-se importante que a criança saiba identificar e nomear as emoções tendo em conta as suas vivências, pois só assim será capaz de compreender as reações das outras crianças em determinados momentos.

Este quadro de um bom desenvolvimento emocional das crianças só é possível se o educador estabelecer um vínculo afetivo com as crianças, permitindo-lhes que expressem sem medos nem receios o que sentem e o que pensam. Todo este processo é complexo mas só é possível com a ajuda e o acompanhamento de um educador de infância atento e responsivo às necessidades das crianças e à existência de um contexto educativo bem estruturado, equilibrado e de qualidade.

Com esta ideia, Catarreira (2015) defende precisamente que as crianças devem estabelecer uma ligação com o Educador, de modo a que este as compreenda. Este entendimento contribui para o desenvolvimento da criança, uma vez que o educador responde atempadamente a todas as necessidades que as crianças exigem e, conhece progressivamente a criança com quem se relaciona.

Assim, o desenvolvimento da criança será possível se houver uma interação mútua e recíproca entre a criança e o educador, uma vez que a criança desempenha um papel ativo e fundamental na prática educativa. Deste modo, e de acordo com a mesma autora é necessário que o Educador e as crianças se conheçam, para que assim se possam desenvolver completa e plenamente interações positivas de modo a que se desenvolva positivamente a personalidade das crianças.

Em suma, concordamos com Rodrigues (2012) quando refere que

o Educador constrói um ambiente educativo positivo e, consequentemente, de qualidade, no qual a criança se sente estável e encorajada a explorar o mundo e a realizar descobertas sobre este, adquirindo novos conhecimentos. (p. 20)

CAPÍTULO 3 – LITERACIA EMERGENTE E A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

*“O livro deve estar ao lado do biberão”
(Rui Marques Veloso)*

3.1. Literacia emergente: a importância do contacto precoce e sistemático da criança com os livros

Sendo a Educação Pré-Escolar considerada como a primeira etapa da educação básica (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), e tendo esta um papel fulcral no desenvolvimento da criança, torna-se importante que o educador encontre estratégias para que a criança desenvolva a sua imaginação, “a sua sensibilidade estética, a sua consciência cívica e ecológica, mas também a estruturar o seu pensamento” (Martins & Mendes, 2012:1).

Estes objetivos podem ser explorados de diversas formas sendo também o livro um bom instrumento a ser utilizado em sala de atividades. Tendo em conta os interesses de cada criança e do grupo, é importante que o educador selecione de acordo com as suas características livros de qualidade estético-literária.

A criança, ao observar o comportamento dos adultos e de outras crianças no que diz respeito à leitura e à escrita, e ao vivenciar situações reais que englobem o desenvolvimento da linguagem, está naturalmente a desenvolver as suas competências literárias ainda que não seja de forma consciente. Nesta perspetiva, Leal *et al* (2006) defendem que “Os conhecimentos e competências de literacia que as crianças apresentam à entrada para a escolaridade básica são adquiridos através de experiências precoces, no contexto da família e no contexto do jardim-de-infância” (p.2). O conceito de literacia engloba todas as competências, conhecimentos e atitudes que surgem de acordo com o desenvolvimento dos saberes no que diz respeito à escrita e à leitura. Segundo estas autoras, o conceito de literacia ajuda-nos a entender que a Educação Pré-Escolar se torna importante para o posterior processo de aprendizagem de leitura e escrita da criança.

Segundo Mata (2008), este processo de aprendizagem deve ser desenvolvido de forma contínua e precocemente, ainda antes de a criança saber ler ou escrever:

a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal. Este processo inicia-se com a descoberta de que existe escrita, mesmo sem que a criança se aperceba da mensagem a ela associada, sendo, contudo, evidentes as suas tentativas de reprodução da mesma através de garatuhas e/ou formas tipo letra. (p.9)

Quanto ao envolvimento da criança face à leitura, esta é realizada de acordo com as conceções das crianças quando se envolvem em tarefas que permitem refletir sobre as finalidades e características da escrita e da leitura podendo este processo ser diferenciado de criança para criança (Mata, 2008).

Deste modo, torna-se importante que o educador de infância promova momentos de leitura em vários suportes, como por exemplo, através de uma ementa, receita de culinária, revistas ou jornais, suportes esses que façam parte da rotina da sala de atividades.

Para que a criança se torne um bom leitor, é importante que a mesma contacte com situações que desenvolvam a literacia proporcionando um aumento significativo de conhecimentos. O contacto com os livros infantis é uma das formas que proporciona às crianças estes mesmos conhecimentos, uma vez que estas os manuseiam de forma livre e espontânea. A utilização deste objeto na sala de atividades faz com que as crianças comecem desde cedo a contactar com o código escrito, e aos poucos perceberão que tudo o que se diz pode ser escrito e que para isso é utilizado um código universal que é a escrita.

Nesta perspetiva, Mata (2008) afirma que

A leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas. (p.72)

Deste modo, cabe ao educador promover as condições necessárias para executar atividades que desenvolvam o gosto pela leitura e a compreensão leitora. Para isto, é necessário que cada criança seja valorizada, devendo a sua opinião ser sempre respeitada

pelo educador, de modo a que a criança participe de forma ativa. Tudo isto permitirá que esta desenvolva sempre a sua expressão oral e capacidade argumentativa integrando-se positivamente no grupo (Martins & Mendes, 2012).

Rui Marques Veloso (2001), quando afirma que “o livro deve estar ao lado do biberão” (p.3), transmite-nos a ideia de que a criança deve começar a ter contacto com o livro desde cedo, alimentando-se do “espírito e [d]a imaginação, mas sobretudo, [d]a relação afetiva com o ato de ler/ouvir ler” (Martins & Mendes, 2012:2). Esta necessidade de contactar com o livro desde muito cedo só é possível se o educador e/ou pais tiverem um papel fundamental na escolha e seleção dos livros adequados às suas crianças, para que este contacto seja de qualidade, uma vez que “o livro para crianças, precisamente porque é para crianças, tem de ser uma obra de arte” (Veloso, 2005:10).

3.2. Especificidades e potencialidades da Literatura Infantil em contexto Pré-escolar

Apesar de haver várias designações para a literatura destinada a crianças em idade pré-escolar, as mais aceites são “Literatura Infantil” e “Literatura para a Infância”; contudo, decidimos utilizar a expressão “Literatura Infantil” no nosso Projeto uma vez que se trata de uma expressão reduzida e que já não levanta qualquer tipo de objeção de ordem conceptual no seio da crítica especializada.

Assim, para Cervera (1992), a literatura infantil inclui “toda a produção que tem como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (p.11)¹. Aliás, também Bortolussi (1985), citada por Mergulhão, defende que a literatura infantil é “a obra artística destinada a um público infantil” (Bortolussi, cit. por Mergulhão, 2008b:46).

De acordo com Mesquita (1999), a Literatura Infantil é “um conjunto de manifestações e de actividades que tem como a base a palavra (com finalidade artística) que interessa à criança” (p.2). Assim, para o autor, a principal finalidade da Literatura Infantil é promover o gosto da palavra na criança como forma de entender e usá-la mas também de gozar e desfrutá-la no contexto da imaginação.

A nível da dimensão artística, a criança, ainda que inconscientemente, começa a contactar com certos recursos estilísticos que só mais tarde aprenderá a designar (é o caso das metáforas, das aliteraões, das hipérboles ou das comparações). Na verdade, quanto mais contacto a criança tiver com a linguagem verbal imbuída desta dimensão artística e estilística, mais facilmente se familiarizará com o policódigo literário, compreendendo

¹ Tradução da autora.

gradualmente os sentidos implícitos nas associações de palavras mais “estranhas” e inusitadas. A nível das ilustrações, a criança começa a contactar desde cedo com as cores e a sua simbologia, com técnicas diferentes de ilustração (como a colagem, a pintura, o desenho, a técnica mista), ampliando assim a sua capacidade interpretativa, porque vai procurando decodificar e compreender o sentido das imagens em si mesmas e em articulação com o texto verbal. Dessa leitura dialogal entre texto e imagem, a criança retirará benefícios muito importantes para sua formação leitora e para o desenvolvimento da sua sensibilidade estética.

Com efeito, e de acordo com Veloso (2001), o apuramento do gosto e da sensibilidade artística só poderá concretizar-se se a criança tiver, desde muito cedo, contacto com livros de qualidade, uma vez que “a educação do gosto, porque é experiencial, vai-se apurando e a imaginação da criança encontra neles um alimento insubstituível” (p5).

Nesta linha de pensamento, Paiva & Oliveira (2010) defendem que:

A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança. (p.24)

Para além desse entendimento da Literatura Infantil como um fenómeno artístico, outros autores encaram-na como um veículo subtil de transmissão de valores ou conhecimentos. Precisamente nesse sentido, no artigo intitulado «Nótula sobre o conceito de literatura infantil», Aguiar e Silva defendia, no início dos anos oitenta do século XX, que “O livro infantil constitui (...) um complexo e subtil ‘laboratório linguístico’ para as crianças” (Aguiar e Silva, in Sá, 1981:14), permitindo à criança conhecer a sua língua materna na medida em que alarga o seu vocabulário ao contactar com aspetos linguísticos diversificados.

Seja qual for a forma como o livro é dado a conhecer à criança, e independentemente do tipo de livro que for, o certo é que o contacto com esse objeto valiosíssimo tem de ser recorrente e sistemático, em casa e no jardim-de-infância. Por isso, é fundamental que haja momentos de leitura ritualizados e rotineiros na sala de atividades do jardim-de-infância (tal como deveria acontecer no espaço familiar) com o intuito de envolver a criança no momento mágico da leitura de histórias.

Mas a presença do livro poderá servir de base para introduzir algo no dia-a-dia das crianças, não servindo somente para um momento de leitura. Assim, a literatura infantil, apesar da sua qualidade estético-literária e da fruição que provoca, pode cumprir outras

funções ao nível pedagógico que permitem desenvolver conceitos, atividades e momentos pós-leitura. Para Mendes (2013), apesar de o livro (de qualidade artística) ser considerado uma obra de arte, o mesmo pode ser utilizado como instrumento pedagógico: “A literatura infantil, apesar de se instituir essencialmente como fenómeno artístico, com uma inegável função estética, pode revelar-se igualmente um precioso instrumento pedagógico” (p.1116). Na verdade, o livro pode ser um veículo importante para promover competências nas áreas da Formação Pessoal e Social, do Conhecimento do Mundo, da Expressão e Comunicação, nomeadamente nos domínios da Matemática, das Expressões, da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, tal como destacam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Assim sendo, é importante que o educador promova atividades integradoras e significativas, tendo por base o livro (ou integrando-o de alguma forma nas sequências didáticas planeadas), de forma a articular as várias áreas e os vários domínios. A pedagogia de projeto incide precisamente nesta conceção da aprendizagem articulada dos saberes e foi nessa linha que delineámos um Projeto de Investigação-Ação, que apresentaremos na II parte deste Relatório, centrado na Literatura Infantil e no desenvolvimento emocional da criança, tendo procurado integrar nesse projeto as áreas e os domínios que considerámos mais relevantes para a implementação do mesmo.

Assim, e tendo em conta que, no nosso Projeto, a Literatura Infantil foi considerada como o elemento promotor para o desenvolvimento emocional da criança, importa salientar agora as especificidades e potencialidades da mesma.

3.3. A Literatura Infantil e o Desenvolvimento Emocional na criança: o poder da palavra e da imagem

A qualidade da literatura infantil passa por dois aspetos a destacar, sendo eles a qualidade do texto e a qualidade das ilustrações, devendo estas complementar e interpretar o texto verbal. Para Mergulhão, “quanto mais rico, fecundo e polissémico for o texto (...) dirigido [à criança]” (2008b:43), mais capacidades terá a mesma para desenvolver a consciência interpretativa e o gosto pela leitura.

No entanto, como sublinha Veloso, escrever para crianças não é um processo fácil, uma vez que “ser simples sem ser simplista constitui uma qualidade rara” (2005:3). Para Veloso (2005), tanto o texto linguístico com o texto visual devem surgir de forma complementar e

dialogal permitindo à criança o desenvolvimento da percepção e descodificação dos sentidos implícitos e explícitos no texto verbal.

Como já foi referido anteriormente, o nosso Projeto pretende desenvolver a Educação Emocional através da Literatura Infantil e para isso torna-se importante a escolha e a seleção de livros com qualidade estético-literária. A par deste aspeto, destacámos também a importância da Hora do Conto como um meio de reconhecimento e manifestação das emoções que se pode prolongar após a sessão de leitura, como veremos posteriormente.

Coimbra de Matos, referido por Veloso, defendia que o primeiro contacto que a criança tem com o mundo externo é emocional, uma vez que as emoções são comparadas a uma almofada entre o corpo e o mundo exterior. Contar histórias pode ser uma via de prolongar essa relação com o mundo e de proporcionar aprendizagens emocionais e cognitivas essenciais para o desenvolvimento global da criança, como constata Veloso (2005):

Os banhos linguísticos que o acto de contar histórias proporciona representam um factor de grande importância no desenvolvimento da criança; as competências que esta vai adquirindo permitem-lhe avanços significativos na compreensão do mundo e nas aprendizagens emocionais e cognitivas. (p.5)

Percebe-se assim que a literatura infantil contribui em grande parte para o desenvolvimento emocional da criança seja pelas emoções que o ato de contar ou ler histórias provoca na criança, seja pela forma como esta se projeta nas vivências das personagens. Na verdade, de acordo com Veloso (2005), a literatura infantil permite que a criança entre num mundo de emoções que a ajudam a construir a sua identidade através da vivência das personagens na história e do modo que estas reagem de acordo com certas situações:

O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar das paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar num mundo que quer conquistar, mas também lançam luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade. (p.3)

Através do contacto com as personagens, a criança entende as emoções vividas na narrativa pelos protagonistas e em alguns casos acaba por se emocionar, exteriorizando o que sente. Deste modo, a criança aprende a reconhecer e a controlar as suas emoções através do livro infantil.

De entre a vasta lista de livros passíveis de uma abordagem ao nível das emoções, encontramos livros em que o título já fornece indicações relativamente à emoção nele(s) predominante(s), como é o caso de *O sapo está triste*, de Max Velthuijs, *O bebé que...fez uma birra*, de Rui Zink, *Todos zangados!* de Nelle Moost; no entanto, há outros em que o título não fornece pistas ao leitor nesse sentido, como sucede com *Tanto, Tanto!*, de Trish Cooke, que aborda o tema da alegria, *O Livro da Avó*, de Luís Silva que aborda a tristeza ou *O Cuquedo*, de Clara Cunha que aborda o medo.

Estes livros acima mencionados possuem toda a qualidade estético-literária. Para além disso, há a assinalar o facto de a imagem complementar o texto verbal, e ainda de estes livros (e os que seleccionámos para abordarmos na nossa PIS, em geral, e no nosso Projeto, em particular) permitirem que a criança desenvolva a sua imaginação e expresse as suas emoções.

Ao longo da PIS foi notória a envolvimento das crianças na Hora do Conto, uma vez que estas reconheciam a emoção ou as emoções presentes na história lida ou contada, e sabiam associar a mesmas a situações que, no seu dia-a-dia, lhes provocavam uma emoção semelhante. Este processo de reconhecimento/diferenciação e exteriorização das emoções foi-se tornando cada vez mais consistente no decorrer do Projeto, como veremos mais adiante.

3.4. A Hora do Conto como partilha de afetos e a sua extensão através da Expressão Plástica

Como é sabido, e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o desenho é uma das técnicas de Expressão Plástica que não pode ser banalizada ao ponto de ser utilizado como forma de passar o tempo. Entre muitos outros aspetos positivos e fundamentais do desenho na Educação Pré-Escolar, o mesmo permite que a criança, para além de desenvolver a sua capacidade imaginativa e criativa, transmita o que sente e vive no seu mundo ainda muito limitado.

De acordo com esse pensamento Araújo & Fratari (2011) defendem que

através do desenho a criança desenvolve, em maior ou menor intensidade, os seus sentimentos, pois quanto maior o envolvimento do sujeito em sua obra maior a possibilidade de estarem ali presente as suas alegrias e tristezas, as experiências vivenciadas que lhe provocaram prazer, desprazer, espanto, temor, entusiasmo e muitas outras emoções. (p.5)

Deste modo, o desenho permite que a criança se envolva e exprima de forma inconsciente e livre o que sente e vive no seu dia-a-dia, permitindo ao educador “avaliá-la, verificando quais os seus conhecimentos, habilidades e o modo como se relaciona com objetos e pessoas” (Passarinha, 2012:14).

A este propósito, Araújo & Fratari (2011) defendem que “Ao desenhar, a criança conta a sua história, seus pensamentos, suas fantasias, seus medos, suas alegrias, suas tristezas” (p. 3). Desta forma, os registos gráfico efetuados, “corresponde[m] a uma forma de comunicar da criança, pela linguagem não-verbal” (Sousa, 2014:91).

Como forma de envolver as crianças num ambiente de afetos e emoções, a Hora do Conto convida-nos a estimular esses aspetos, cultivando na criança o amor e o prazer da leitura. Defendendo esta ideia, Mendes (2013) afirma que a Hora do Conto é

o momento ideal para estimular esse amor e despertar nos mais novos o prazer da leitura, devendo tornar-se um ritual, um momento mágico onde todos se silenciam para escutar, para saborear as palavras, para sentir no corpo e na alma o estremecimento que a leitura apaixonada proporciona. (p. 38)

A Expressão Plástica pode ser extremamente eficaz após a leitura de um livro, de forma a abordar as emoções da criança, pois através do desenho e da sua forma de expressar o que sente e vive “A criança transpõe para a folha o seu estado de alma e de espírito sem dar conta” (Bédard, 2000:8).

Uma estimulante intervenção educativa por parte do educador é essencial, também a este nível, para deixar a criança decidir livremente quando deseja desenhar e utilizar essa ferramenta para se exprimir. Cabe também ao educador olhar os desenhos realizados pelas crianças como uma “obra de arte” e elogiar as mesmas sem criticar ou emitir juízos de valor negativos. Deste modo, as crianças crescem num ambiente de confiança e autonomia que permite um desenvolvimento positivo e de qualidade.

Com esta ideia, Guerreiro (2012) afirma:

Não se pretende que os adultos critiquem nem elogiem demasiado a expressão da criança, porque não é isso que a criança precisa, mas sim que levem as suas “obras” a sério. Deste modo o adulto deve incentivar a criatividade da criança, tentando compreender o seu desenho, sem o modificar nem dando sugestões. (p. 39)

Este envolvimento com o desenho, como extensão da Hora do Conto, permite à criança um maior desenvolvimento emocional na medida em que esta aprende a exprimir-se de forma natural (também) através do desenho, contribuindo para um maior envolvimento na temática das emoções. É através dos livros que a criança se coloca na posição das personagens e reflete de forma individual sobre os seus atos, deixando que posteriormente o lápis seja a ferramenta fulcral para exprimir o que sente, bem como a sua visão face à comunidade onde se insere.

Em jeito de conclusão, e referindo as palavras de Guerreiro, “as crianças nas atividades de expressão deixam-se levar pelas suas emoções, explorando os materiais e construindo algo da sua imaginação, que demonstre a forma como esta vê o mundo e a sua criatividade” (2012:42).

PARTE II – MODO DE ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DA PRÁTICA

CAPÍTULO 1 – A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Investigação-ação

Após o enquadramento teórico, de seguida apresentaremos a metodologia utilizada ao longo do desenvolvimento do Projeto implementado no Jardim-de-infância. Deste modo, pretendemos dar conta do trabalho realizado durante a nossa Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) que decorreu ao longo do ano letivo de 2014/2015 com especial enfoque no projeto de Investigação-Ação (IA) intitulado “A criança, o reconhecimento e a regulação das emoções na Literatura Infantil”.

Durante a intervenção ao longo do 2.º semestre, foi fundamental realizar uma constante reflexão/avaliação do trabalho desenvolvido de forma a melhorarmos o nosso desempenho enquanto estudantes estagiárias e a tornarmos o processo educativo mais ajustado às necessidades, aos interesses e ritmos de aprendizagens das crianças. De acordo com Estrela (1994), a metodologia Investigação-Ação pode ser vista como “uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre a teoria e a prática” (p.26). Assim, esta metodologia implica que para haver uma prática de qualidade tem de haver uma conjugação com a teoria.

Elliott (1990) defende que “a investigação-ação adota uma postura teórica segundo a qual a ação empreendida para alternar a situação suspende-se temporalmente até conseguir uma compreensão mais profunda do problema prático em questão”² (p.24).

Mais tarde, o mesmo autor afirma que a investigação-ação pode ser definida como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”³ (1991:69).

Também Bogdan & Biklen (1994), assumem que “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p.292).

Noutra perspetiva, Máximo-Esteves faz referência a Altricher et al (1996) na medida em que estes autores afirmam que “a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (Altricher et al, cit. por Máximo-Esteves, 2008:18).

² Tradução da autora.

³ Tradução da autora.

Assim, a Investigação-Ação é entendida como uma mais-valia para os educadores que façam dela um recurso na sua prática profissional, uma vez que lhes permite melhorar o conhecimento relativamente à realidade, estando assim mais aptos para responder de forma responsiva e adequada aos desafios e problemas do dia-a-dia.

Tendo em conta o nosso Projeto, recorreremos sempre à análise e reflexão das opções educativas e curriculares que foram surgindo no nosso quotidiano, respondendo de forma positiva às necessidades e características das crianças e do grupo.

1.2. Instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos seguidos na sua análise

Máximo-Esteves (2008), no âmbito da Investigação-Ação, realça como instrumentos para recolher e registar dados: as notas de campo e diários, a entrevista, os documentos e as imagens, instrumentos estes que permitem uma recolha de dados fidedigna, complementar à técnica de observação direta em contexto educativo. O nosso estudo, de uma forma geral, teve como base estes instrumentos.

Deste modo, no decorrer da PIS, e para além da observação direta, recorreremos a vários instrumentos de modo a recolher e analisar os dados obtidos, sendo eles: as notas de campo, as fotografias, os documentos das crianças e os questionários realizados às três educadoras do estabelecimento. Para além destes instrumentos, utilizámos também o *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) a *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R) e a *Avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos*, de Alberto Sousa de modo a analisar e compreender o ambiente educativo.

Através do Manual DQP tivemos acesso a alguns instrumentos de registo que nos permitiram conhecer o contexto e o grupo de modo a planear a nossa prática educativa. Deste manual, adaptámos e posteriormente utilizámos a ficha do estabelecimento educativo (anexo I), a ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que frequentavam a sala (anexo II) e a ficha do espaço educativo da sala de atividades (anexo III) que aqui desenvolvemos os dados recolhidos destas mesmas fichas.

Relativamente à ECERS-R, esta pode ser utilizada como instrumento para “avaliar salas de actividades com crianças de idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos” (Clifford & Cryer, 2008:9). Esta escala de avaliação é constituída por quarenta e três itens que se dividem por sete subescalas, sendo elas:

- Espaço e Mobiliário;
- Rotinas/Cuidados Pessoais;
- Linguagem – Raciocínio;
- Atividades;
- Interação;
- Estrutura do Programa;
- Pais e Pessoal.

Cada item das subescalas pode ser avaliado do um ao sete sendo o um considerado inadequado e o sete excelente. No nosso Projeto, utilizámos apenas as subescalas espaço/mobiliário e interação.

No que diz respeito à *Avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos*, de Alberto Sousa, esta pode ser utilizada para avaliar o desenvolvimento da criança que se encontra dividido em sete dimensões:

- Desenvolvimento Biológico;
- Desenvolvimento Emocional-Sentimental;
- Desenvolvimento Gnóstico-Mnésico;
- Desenvolvimento Cognitivo-Criativo;
- Desenvolvimento Autonómico;
- Desenvolvimento Sócio-Relacional;
- Desenvolvimento Psicomotor.

A cotação engloba seis níveis diferentes que correspondem: 5 (Muito Bom), 4 (Bom), 3 (Médio), 2 (Baixo), 1 (Muito Baixo) e 0 (Dificuldade). No nosso Projeto, utilizámos apenas a avaliação do desenvolvimento Emocional-Sentimental tendo em conta o tema do presente relatório.

Numa primeira fase da nossa prática, desenvolvemos a **observação** do grupo e do contexto educativo de modo a conhecer toda a realidade envolvida. A observação é considerada como a primeira fonte de recolha de dados uma vez que constitui “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997:25). Assim sendo e, de acordo com Máximo-Esteves (2008): “A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções.” (p.87).

Com a observação realizada, tornou-se importante delinear objetivos que culminaram no planeamento e concretização da ação educativa, de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

No desenrolar das intervenções, um instrumento muito utilizado foram as **notas de campo** recolhidas em sala de atividades, através da observação de situações decorridas ao longo de atividades ou de diálogos entre crianças ou entre criança/adulto. Este instrumento ajuda posteriormente a recordar certos momentos esquecidos, para descrever detalhadamente. Deste modo, o principal objetivo das notas de campo é “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.” (Máximo-Esteves, 2008:88). Para Bogdan & Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

As **fotografias** são normalmente utilizadas como meio de recolha de dados, uma vez que existe a necessidade de se registar alguns momentos do dia-a-dia, como por exemplo, desenvolvimento de atividades, trabalhos realizados pelas crianças, momentos de brincadeira livre ou de interação com os pares. A fotografia “está intimamente ligada à investigação qualitativa (...), dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994:183)

As **documentações das crianças** foram também um instrumento importante de recolha de dados uma vez que é através destes documentos que conseguimos perceber a evolução constante das crianças relativamente a um determinado tema.

As **entrevistas** foram um instrumento utilizado para recolher informação acerca da importância que as educadoras dão às emoções e à literatura infantil em idade pré-escolar. Para Máximo-Esteves (2008), a entrevista “é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos” (p.92). Segundo Bogdan & Biklen (1994), a entrevista pode ser utilizada de duas formas podendo “constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p.134).

A aplicação destes instrumentos e a análise dos dados obtidos foram determinantes para conhecermos melhor o contexto, a sala de atividades, o grupo de crianças, a realidade educativa e assim delinear-mos não só o nosso Projeto de Investigação-Ação mas, no fundo, toda a nossa intervenção educativa ao longo da PIS.

1.3. Estabelecimento educativo onde decorre a ação

A Prática e Intervenção Supervisionada decorreu ao longo do 2º semestre do ano letivo 2014/2015 numa instituição da rede pública, pertencente ao Ministério da Educação situada numa área urbana da cidade de Portalegre.

Estas instalações funcionam num edifício que integra também o 1.º ciclo estando ambas as valências abertas das 7:45h às 18:30h. Relativamente ao contexto Pré-Escolar, a componente letiva ocorre em dois períodos sendo o da manhã das 09:00h às 12:30h e o da tarde das 14:00h às 15:30h, e a hora de almoço das 12:30 às 14:00h. A componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo ocorre das 07:45h às 09:00h e das 15:30h às 18:00h com a supervisão das assistentes operacionais.

O estabelecimento educativo é constituído por três salas de atividades, três casas de banho comuns, uma sala de expressão plástica, uma sala de expressão dramática/expressão musical, um ginásio, uma zona de recreio exterior e uma sala de componente de apoio à família. O refeitório é um espaço partilhado pelas crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo na hora de almoço.

Relativamente ao acesso à valência do Pré-Escolar, este pode ser feito através de uma porta principal que dá acesso a todo o corredor principal. O acesso à porta principal é constituído por escadas e rampas. A largura dos corredores do espaço interior é adequada ao acesso de cadeiras de rodas bem como à sua circulação pelas salas e casas de banho.

Neste ano letivo, o Pré-Escolar contava com 64 crianças (11 crianças com 3 anos, 11 crianças com 4 anos, 29 crianças com 5 anos e 13 crianças com 6 anos) a frequentar esta valência, estando as mesmas distribuídas em grupos heterogéneos por 3 salas (1 sala com 19 crianças, outra com 21 crianças e ainda 1 sala com 24 crianças). Esta distribuição do número de crianças por sala encontra-se de acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, uma vez que é referido como número máximo entre as 20/25 crianças. Cada sala conta com a presença de uma educadora responsável e uma assistente operacional, sendo o rácio adulto/criança de um adulto para 10 crianças em duas salas, e na outra de um adulto para 12 crianças. Pelo que apurámos, não existem crianças com necessidades educativas especiais no estabelecimento e, no que diz respeito a crianças cuja língua materna não é o português, existe apenas uma criança proveniente da Ucrânia.

No que diz respeito ao pessoal de apoio, este é constituído por um educador de apoio, assistentes operacionais, terapeutas, psicólogo, técnico de intervenção precoce e professores de apoio (música, dramática, ginástica, dança e inglês).

De um modo geral, o estabelecimento educativo onde decorreu a ação encontra-se em bom estado de conservação possuindo equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças.

1.4. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades foi alvo de grande observação e avaliação, uma vez que foi o local onde passámos a maior parte do tempo da prática e era nossa intenção manter o espaço educativo de acordo com as necessidades e os interesses de cada criança e do grupo.

Começando por salientar o acesso à sala de atividades, o mesmo é feito através de uma porta de grandes dimensões, havendo espaço suficiente para a passagem de objetos de grandes dimensões como por exemplo uma cadeira de rodas. Relativamente às dimensões da sala, a mesma apresenta 50 m² e, tendo em conta o número de crianças (21), cada criança usufrui, em teoria, aproximadamente de 2,38 m². Este valor é considerado satisfatório uma vez que no Despacho Conjunto n.º 268/97, 25 de agosto é definido como valor mínimo 2 m² por cada criança.

A sala de atividades dispõe de paredes brancas, sendo uma delas revestida de um placar de modo a serem afixados os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano. Para além deste placar existente na sala, os trabalhos também podiam ser expostos ao longo do corredor, havendo espaço suficiente para esta finalidade. A sala dispõe ainda de móveis que servem para arrumação de materiais, jogos e materiais de trabalho ao alcance das crianças, como forma de fomentar a autonomia do grupo. Para a organização do grupo nas diversas atividades a desenvolver, a sala conta com quatro mesas retangulares e uma redonda, com espaço e cadeiras suficientes para o número de crianças presentes nesta sala. Os cabides para as crianças colocarem os seus pertences encontra-se no corredor, em frente à sala.

Para além do que foi referido anteriormente, a sala dispões de várias áreas, sendo elas:

- Acolhimento;
- Desenho, grafismo e recorte;
- Pintura, modelagem e colagem;
- Casinha;
- Garagem/jogos de construção;
- Jogos de mesa;

- Livros;
- Computador.

A sala possui uma boa iluminação tanto natural, através de uma janela, como artificial. Relativamente ao controlo da temperatura, o mesmo pode ser efetuado através de um aparelho de ar condicionado.

A disposição da sala tem como mais-valia a possibilidade de ser flexível de acordo com as atividades a desenvolver e as necessidades do grupo. Deste modo, no decorrer da PIS a organização do espaço foi adaptada ao dia-a-dia de acordo com as atividades a implementar e a dinamizar, enquanto estagiárias, e pela educadora cooperante, com o grupo de crianças.

A sala de atividades encontra-se organizada de modo a estimular as crianças na sua autonomia no que diz respeito ao desenvolvimento de tarefas individuais e livres. Exemplo disto é a disposição de todo o material ao alcance das crianças. Estas características permitem que as crianças desenvolvam a sua autonomia, não dependendo em grande parte dos adultos.

A distribuição das áreas pela sala de atividades pode ser consultada no anexo IV bem como a sua planta.

1.5. Constituição e caracterização do grupo

A sala onde decorreu a PIS integrava um grupo heterogéneo quanto à idade constituído por vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Destas vinte e uma crianças, onze são do sexo feminino e dez do sexo masculino. De seguida apresenta-se uma tabela com a distribuição das crianças por idades e sexo:

Idades	Raparigas	Rapazes	Total
3 anos	02	02	04
4 anos	01	02	03
5 anos	03	04	07
6 anos	05	02	07
Total	11	10	21

Tabela 1: Distribuição do grupo de crianças por sexo e idades

Relativamente às pessoas com quem as crianças vivem, cerca de 85% das crianças (dezoito) vivem com os pais (pai e mãe), duas (10%) vivem apenas com a mãe e uma (5%) encontra-se em situação de dias combinados, vivendo uns dias com a mãe e outros com o pai.

No que diz respeito ao nível laboral das famílias das crianças, apresentamos o gráfico seguinte que ilustra essa mesma informação:

Situação laboral dos encarregados de educação das crianças

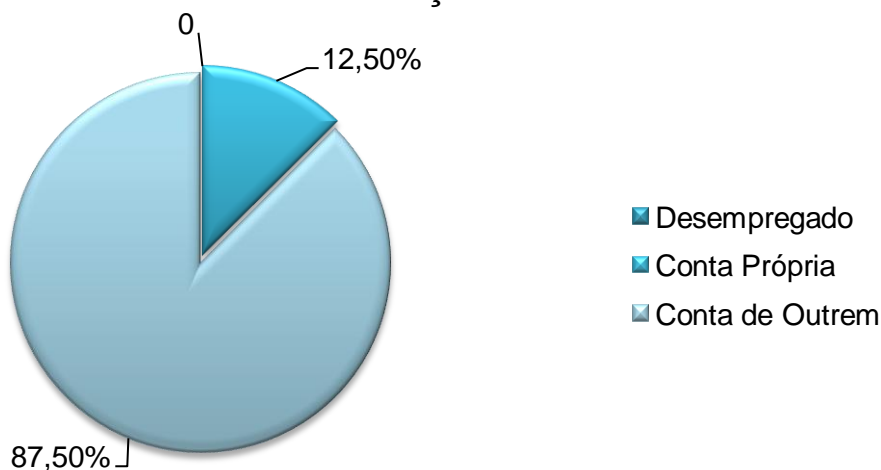


Gráfico 1: Situação laboral dos encarregados de educação

Através da observação do gráfico 1 podemos verificar que não existe nenhuma situação em que o encarregado de educação se encontre desempregado. Por outro lado, é visível que apenas 12,5% dos encarregados de educação possuem uma situação profissional por conta própria, que corresponde a um número total de cinco pais. Ainda na observação do gráfico constata-se que 87,5% dos encarregados de educação possuem uma situação profissional por conta de outrem (trinta e cinco pais).

Em geral, o grupo tem uma boa capacidade de atenção e cooperação nas atividades desenvolvidas demonstrando interesse e entusiasmo. Na escolha de atividades a desenvolver, o grupo organiza-se bem e por vezes de forma autónoma havendo apenas alguma confusão e necessidade de auxílio do adulto no momento de arrumar a sala.

CAPÍTULO 2 – AÇÃO EM CONTEXTO

2.1. Análise e interpretação dos instrumentos de dados recolhidos

Com o intuito de progredir no atual trabalho de investigação, no que respeita a uma melhor fundamentação pedagógica e científica relativamente à temática aqui desenvolvida, decidimos apresentar, analisar e discutir as informações obtidas ao longo de todo o nosso percurso.

Para começar, apresentaremos em quadros as **entrevistas**⁴ realizadas às três Educadoras titulares do jardim-de-infância onde decorreu a ação, de modo a que a sua leitura seja mais simples. Este instrumento de recolha de dados teve como principais objetivos perceber e compreender a importância que as educadoras atribuíam às emoções bem como ao seu desenvolvimento nas crianças e a importância que atribuíam ao livro como instrumento promotor do desenvolvimento emocional e de novas aprendizagens.

Assim, e relativamente à primeira parte da entrevista, deparamo-nos com questões relativas à importância do desenvolvimento emocional na criança.

Questão 1: Do seu ponto de vista, o desenvolvimento emocional é tido em conta na Educação Pré-Escolar? Se sim, em que aspetos?	
E1	<i>“As emoções estão presentes na promoção do desenvolvimento de cada criança (...) no Jardim de Infância”</i>
E2	<i>“O desenvolvimento emocional é um dos principais componentes do contexto da Educação Pré-Escolar (...)”</i>
E3	<i>“O desenvolvimento emocional é sempre tido em conta na Educação Pré-Escolar (...) nas diferentes áreas de conteúdo”</i>

Quadro 1: O desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar

Perante as respostas obtidas, torna-se claro que as educadoras atribuem um valor favorável ao desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar. Reforçando esta ideia, a educadora 2 acrescenta que a “autoconfiança, autoestima, tranquilidade, satisfação, alegria, aceitação e recetividade” são aspetos tidos em conta para o desenvolvimento emocional da criança. As educadoras 1 e 3 partilham a ideia de que este desenvolvimento está presente em todas as situações do dia-a-dia.

⁴ No anexo V encontram-se as entrevistas com todas as respostas obtidas por parte das Educadoras, bem como o seu guião.

De acordo com pesquisas efetuadas, a competência emocional assume um papel fulcral neste contexto educativo na medida em que permite às crianças estabelecer relações positivas e de sucesso com os pares (Alves, 2006). Deste modo, Abe & Izard (1999) referem:

O período escolar é crucial para o desenvolvimento do auto-conceito e da percepção de competência social, muito alimentada pela comparação com os outros. A emergência de emoções sociais facilita este processo de comparação social e as experiências afectivas contribuem significativamente para a criação de uma imagem de si mesmo. (Abe & Izard, cit. por Alves, 2006:50)

Com um olhar mais restrito, Brázio (2013) defende que nestas idades deve-se apenas abordar as emoções básicas (alegria, medo, tristeza e ira) uma vez que as crianças pequenas não são capazes de entender um conjunto amplo de emoções ao mesmo tempo.

Questão 2: Como educadora, qual a importância que atribui ao desenvolvimento emocional das crianças na sua prática educativa?	
E1	<i>“Afeto e cognição constituem aspetos inseparáveis (...)”</i>
E2	<i>“A criança que está bem consigo está bem com os outros, está bem no contexto, está aberta às aprendizagens”</i>
E3	<i>“Considero uma vertente imprescindível da minha prática (...)”</i>

Quadro 2: Importância do desenvolvimento emocional na prática educativa

Nesta questão, as educadoras partilham a opinião de que o desenvolvimento emocional da criança é indispensável na prática educativa uma vez que é referido pela educadora 3 que no estabelecimento educativo, as educadoras defendem a educação pela afetividade.

Como foi referido anteriormente, o desenvolvimento emocional das crianças possui uma extrema importância no desenvolvimento das mesmas, sendo de igual importância a sua abordagem na prática educativa de qualquer educador de infância.

Segundo Raposo (2013), vários atores como Goleman (2012), Gross & Tompson (2007) defendem que a infância é considerada como uma das fases de maior importância para se criar hábitos emocionais nas crianças, sendo este processo determinante para o desenvolvimento das mesmas ao longo de toda a vida. Deste modo torna-se “urgente ajudar as crianças a identificarem, compreenderem e expressarem logo desde cedo as suas emoções” (Brázio, 2013:17) de modo a diminuir a possibilidade de os mais novos desenvolverem comportamentos menos adequados numa dada situação emocional.

Questão 3: Que estratégias desenvolve para despertar nas crianças a descoberta das emoções?	
E1	<i>“Todas as atividades envolvem o desenvolvimento e a descoberta das emoções”</i>
E2	<i>“Rotinas adequadas ao grupo (...) clima de grupo onde a partilha, o trabalho em pequeno grupo e a promoção de valores (...) estejam presentes”</i>
E3	<i>“Procuro usar estratégias ativas (...) dando-lhes oportunidades de se exprimirem, nomeadamente as emoções”</i>

Quadro 3: Estratégias para despertar a descoberta das emoções nas crianças

É notável neste caso que todas as educadoras se preocupam com o desenvolvimento de estratégias que despertem as emoções nas crianças; contudo, a educadora 1 acrescenta alguns exemplos de atividades na sua resposta bem como atividades de movimento, musicais, leitura de imagens, etc.

Relativamente a esta questão, é importante salientar que o educador ao promover a gestão das emoções através de atividades dinâmicas e atrativas estará a desenvolver no grupo aptidões necessárias para o seu desenvolvimento a longo prazo, permitindo que este tome consciência de si mesmo e melhore a sua vida pessoal e académica (Cardoso, C. I. 2013).

Questão 4: Que estratégias desenvolve quando a expressão das emoções negativas é muito evidente nas crianças?	
E1	<i>“Conversar, compreender porque cada criança reage de maneira diferente”</i>
E2	<i>“Diálogo individual, a pares, criar situações que levem a criança a colocar-se na situação do outro, que lhe aumentem a autoestima”</i>
E3	<i>“Procuro (...) saber o que se passa, e arranjar estratégias para que a criança possa libertar-se dessas emoções menos positivas”</i>

Quadro 4: Estratégias em situações de evidência das emoções negativas

O empenho em saber lidar corretamente com a criança quando esta evidencia emoções negativas é visível nas três respostas aqui apresentadas pelas educadoras. Com efeito, torna-se importante estar atento ao que as crianças demonstram porque muitas vezes tentam exprimir as suas emoções, de forma não muito controlada.

Perante uma situação como a evidenciada na questão anterior, cabe ao educador “respeitar as emoções de uma criança e autorizá-la a sentir-se quem ela é, permitindo que ela tome consciência de si mesma” (Cardoso, C. I. 2013:16), tendo sempre em mente que as expressões das emoções fazem parte do quotidiano do ser humano.

Questão 5: Considera que o desenvolvimento emocional das crianças contribui para o seu bem-estar e para uma relação harmoniosa com os outros? Em que medida?	
E1	<i>“Completamente. As emoções contribuem para o bem-estar de todas as crianças (...)”</i>
E2	<i>“É decisiva (...) Quem está mal consigo não pode estar bem com os outros”</i>
E3	<i>“Considero totalmente que o desenvolvimento emocional contribui para o bem-estar e boa relação com os outros (...)”</i>

Quadro 5: O desenvolvimento emocional como elemento promotor para o bem-estar individual e em grupo

O desenvolvimento emocional contribui para o bem-estar da criança e da mesma com os outros. As três educadoras partilham a opinião de que um bom desenvolvimento emocional contribui para esse bem-estar pessoal e relacional, uma vez que “um grupo é tanto mais feliz (...) e harmonioso quanto maior/melhor for o desenvolvimento emocional das crianças que o compõem” (educadora 2).

De acordo com Brázio,

É a partir das emoções que as crianças se adaptam de forma saudável e equilibrada, interagem, recolhem informações e se relacionam com os outros mais facilmente. A compreensão das próprias emoções é bastante importante para o processo de socialização na medida em que ajuda as crianças a controlar a forma como as mostram e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros (2013:17).

De acordo com Machado (2012), a criança ao iniciar as suas interações com os pares e ao ser aceite por esses, criará amizades que serão fundamentais para um bom suporte emocional gerindo a comunicação social e mantendo o envolvimento positivo com os pares.

Deste modo a criança com um bom desenvolvimento emocional tenderá a manter essas relações e a ter uma vida estável e envolta num clima de relações positivas.

Relativamente à questão 6, tendo em conta que a mesma remete para o desenvolvimento emocional nas avaliações, achámos que de alguma forma é um pouco semelhante com a questão 1, não fazendo parte de uma análise aprofundada.

Questão 7: Considera obrigatória a presença do livro na Hora do Conto?	
E1	<i>“Obrigatória não, mas o livro ajuda a compreender melhor a história através das ilustrações”</i>
E2	<i>“Para mim é (...) a hora da história não se faz sem livro”</i>
E3	<i>“Sim, quase sempre”</i>

Quadro 6: Presença do livro na Hora do Conto

Relativamente a esta questão, nota-se que a opinião não é unânime entre as três educadoras, havendo três respostas um pouco diferentes. Apesar de partilharem da opinião que o livro constitui uma boa ferramenta em jardim-de-infância, uma educadora refere que o livro é obrigatório no seu ponto de vista (E2), outra refere que conta com a sua presença a maior parte das vezes (E3) e, por último a outra educadora vê o livro como um elemento que ajuda a compreender a história no que diz respeito ao uso de ilustrações, não considerando o mesmo de carácter obrigatório.

De acordo com Cardoso, C. A., o livro é comparado a uma “caixinha de música”, “ pois assim que se abre produz deslumbramento pela musicalidade e pelo movimento incorporados na mensagem intersemiótica que este veicula” (2013:57). Segundo a mesma autora, é fundamental que “sejam criadas oportunidades, desde a idade precoce, para que as crianças os possam ver e manusear, e por conseguinte desenvolver uma atitude positiva face ao “objeto” e face à leitura” (2013:57).

Deste modo, torna-se importante que o livro faça parte do dia-a-dia da criança permitindo que esta viaje no mundo das histórias.

Questão 8: Na sua opinião, acha que o livro é um bom recurso na Educação Pré-Escolar? Porquê?	
E1	<i>“Os livros são recursos da maior importância uma vez que incentivam e desenvolvem a imaginação, linguagem (...) de forma prazerosa”</i>
E2	<i>“O livro é o que alimenta diariamente o nosso imaginário, é fonte de informação, de prazer, de novidade”</i>
E3	<i>“O livro é uma das principais ferramentas de trabalho de uma educadora”</i>

Quadro 7: Livro na Educação Pré-Escolar

Apesar de a educadora 3 não desenvolver a sua resposta, as outras duas enumeram as razões pelas quais consideram que o livro é um bom recurso na Educação Pré-Escolar. Desta forma é visível a atenção e importância que dão ao livro na sua prática educativa.

Como foi referido na questão anterior, o livro é visto como um elemento importante na sala de Pré-Escolar uma vez que “Quando se lê livros infantis é quase como ler o mundo para se ler a si próprio” (Mourato, 2009:28)

Questão 9: Quais as vantagens da literatura infantil no desenvolvimento da criança?	
E1	<i>“Desperta o gosto pela leitura dando diariamente na vida das crianças conquistas para toda a vida”</i>
E2	<i>“Penso que as histórias ajudam a resolver algumas questões (medos por exemplo) promovem a imaginação e a criatividade bem como o contacto com valores e colaboram no desenvolvimento emocional.”</i>
E3	<i>“Todas as áreas de conteúdo cabem dentro dos livros”</i>

Quadro 8: Vantagens da literatura infantil no desenvolvimento da criança

Relativamente a esta questão, as educadoras apresentam conhecimento sobre as vantagens que a literatura infantil possui no desenvolvimento da criança, considerando fundamental o contacto com competências de leitura e escrita. Segundo a educadora 2, as histórias ajudam na resolução de algumas questões como por exemplo medos, devido ao contacto com as problemáticas das personagens e a sua posterior resolução.

Segundo Cardoso, C. A. (2013), a leitura de histórias permite estimular “o gosto pela audição de narrações e implicará a criança em momentos mágicos (...) que se revelam igualmente imprescindíveis para o desenvolvimento das suas competências linguísticas, da sua sensibilidade estética e da criação de hábitos de leitura” (p.58). Com esta ideia, Santos (2014) defende que “o livro constitui uma ferramenta essencial para potenciar a linguagem (...) [mas contribui] também para a transmissão de valores” (p.26).

Questão 10: Qual é para si, o papel do livro no desenvolvimento emocional da criança?	
E1	<i>“Através das histórias as emoções estão presentes nas personagens e dão exemplos de comportamentos (...)”</i>
E2	<i>“As histórias fornecem às crianças um contacto com as personagens, situações, contextos de vida e resolução de problemas que ajudam a criança”</i>
E3	<i>“É uma boa ferramenta que motiva e ajuda a exteriorizar as emoções”</i>

Quadro 9: Papel do livro no desenvolvimento emocional

Segundo a opinião das educadoras, o livro permite que a criança contacte com as personagens da história e através delas exteriorize e compreenda as emoções inerentes de acordo com a observação dos comportamentos das personagens.

De acordo com Santos (2014), as histórias permitem a exploração das emoções na medida em que, as crianças aprendem a expressarem e comunicarem os seus sentimentos aos outros construindo uma base emocional saudável. Deste modo, é através da leitura ou audição de uma história que, “o imaginário da criança enche-se de novos significados que vão surgindo subtilmente durante a narração” (Silva, 2010:12).

Esta envolvimento das crianças na Hora do Conto permite que a criança vá progressivamente construindo a sua personalidade.

Questão 11: Os livros devem ser utilizados unicamente em momentos de lazer ou como um instrumento potenciador nas novas aprendizagens? Porquê?	
E1	<i>“Os livros são importantes conforme já foi referido anteriormente”</i>
E2	<i>“Livros sempre! (...) O livro é sempre bom companheiro para todas as idades”</i>
E3	<i>“Os livros abrangem as duas vertentes (...) mas são, no contexto educativo, um forte potenciador de novas aprendizagens (...)”</i>

Quadro 10: A presença do livro em momentos de lazer ou como um instrumento de novas aprendizagens

Relativamente à utilização do livro unicamente em momentos de lazer ou como instrumento promotor de novas aprendizagens, as educadoras defendem que este deve ser utilizado em ambos os casos fazendo referência ao facto de o livro ser sempre importante na vida da criança.

Neste sentido, a existência do livro na vida das crianças, tanto em momentos de lazer como um instrumento potenciador de novas aprendizagens, nunca é visto em demasia uma vez que esta estratégia permite à criança o seu desenvolvimento em várias vertentes. Deste modo, Hohmann & Weikart (1997) assumem que “talvez nenhuma outra atividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto ou amigo lhe fizer” (Hohmann & Weikart, cit por Dionisio, 2014:23).

Questão 12: O livro pode ser utilizado como um elo entre o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância e as aprendizagens realizadas no ambiente familiar? Em que medida?	
E1	<i>“Sim. Através da leitura de contos em casa com a família”</i>
E2	<i>“Proporciona um momento de intimidade entre o leitor e a criança”</i>
E3	<i>“Pode e deve ser. Este é um dos papéis do Jardim de Infância”</i>

Quadro 11: O livro como elo entre o Jardim de Infância e o ambiente familiar

No que diz respeito a esta questão entende-se que as três educadoras desenvolvem esse elo entre o trabalho realizado no jardim-de-infância e o ambiente familiar, dando muita importância a este processo. Nas suas respostas é ainda afirmado que na sua prática desenvolvem um projeto intitulado “a leitura em vai e vem” que consiste em fazer circular livros entre as crianças levando mesmo para casa para que os pais se integrem neste contexto.

Concordando com a opinião das educadoras, Dionísio (2014) considera fundamental que “educadores e famílias trabalhem em parceria pois (...) a relação escola-família pode ser extremamente rica para pais, educador e principalmente para as crianças” (p.24).

Deste modo, torna-se importante que os educadores criem projetos ou momentos em que integrem a família neste tipo de atividades como o contar histórias.

Questão 13: Enquanto educadora, utiliza alguns critérios na escolha dos livros para uma criança/grupo?	
E1	<i>“Os livros são escolhidos conforme o tema que se está a trabalhar”</i>
E2	<i>“Sim, histórias bonitas que promovam valores, que tenham humor, boas imagens (...)”</i>
E3	<i>“Sim, procuro estar atualizada na escolha de livros relativamente à ilustração, ao texto, à mensagem que transmite (...)”</i>

Quadro 12: Critérios de escolha de livros

Nos critérios utilizados pelas educadoras na seleção de livros, entende-se que a educadora 1 não tem o cuidado que as outras duas educadoras têm relativamente à preocupação com a qualidade estético-literária de um livro e com o seu conteúdo.

Como foi referido na fundamentação teórica, os livros de qualidade estético-literária permitem um vislumbamento de ilustrações que complementam o texto verbal, o que permite que a criança desenvolva o seu imaginário e a sua criatividade.

Para Veloso “Um bom grafismo valoriza o livro e permite uma primeira relação de afecto com o objecto que as mãos (...) seguram; essa relação pode ainda ser acentuada pela contracapa, quando ela foge à brancura tão frequente para oferecer um percurso até à folha de rosto mais coerente” (2005:7).

Com a mesma ideia, Mergulhão (2008a) assinala que “a ilustração detém uma inegável importância no universo do livro especificamente endereçado ao público infantil por facilitar a captação de sentidos que o texto verbal, de forma explícita ou implícita, veicula” (p.1).

Outro instrumento de recolha de dados utilizado neste Projeto de Investigação-Ação foi a avaliação da **ECERS-R**. Tendo em conta o tema do nosso trabalho concluímos que seria importante usar a subescala “Espaço e Mobiliário” para perceber como se encontra organizado o espaço onde decorreu a ação (anexo VI), e a “Interacção”, de modo a identificar as interações existentes na sala de atividades (anexo VII).

Numa análise genérica aos itens cotados da subescala “Espaço e Mobiliário” é possível afirmar que a pontuação média é de 5,63 uma vez que as cotações vão de 3 a 7. Podemos concluir que o item 5, “Espaço e privacidade” foi avaliado com a menor cotação (3), uma vez que não existe um espaço somente dedicado à privacidade da criança sem que o grupo interfira.

Com a cotação acima (4) avaliamos o item “Equipamento de motricidade global” tendo em conta que este material, embora se encontre em bom estado de conservação e adequado às idades das crianças, não se encontra disponível de forma regular, sendo apenas utilizado nas horas de expressão físico-motora.

Os itens 2, 3, 4 e 7 que são respetivamente, “Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagens”, “Mobiliário descanso e conforto”, “Arranjo da sala para actividades” e “Espaço de motricidade global” foram avaliados com a cotação de 6. Relativamente ao item 2, o mobiliário encontra-se em bom estado de conservação, adequado ao tamanho e número de crianças mas não possui alguns materiais evidenciados no ponto 7 deste item. No que se refere ao item 3, o mobiliário existente para descanso e conforto é adequado ao número de crianças e encontra-se em bom estado de conservação, contudo nota-se um número reduzido de materiais macios. No item 4, a sala de atividades encontra-se com pelo menos 5 áreas de interesse diferentes e estão organizadas de modo a que as crianças circulem de forma livre e autónoma, permitindo um bom ambiente entre crianças. Por fim no item 7, a sua avaliação teve em conta o facto do espaço para motricidade global ser seguro para as crianças e de fácil acesso ao grupo, embora o espaço exterior seja insuficiente ao número de crianças existentes no estabelecimento.

Com a cotação máxima (7) foram avaliados os itens 1 e 6 sendo respetivamente o “Espaço interior” e a “Exposição de material relacionado com a criança”. Quanto ao item 1, este apresenta um espaço amplo e com materiais suficientemente bons e adequados ao número de crianças permitindo que estas se movimentem livremente. Quanto à luz natural e à ventilação estas podem ser reguladas permitindo um bom ambiente. Os trabalhos das crianças são expostos de modo a que a comunidade siga os progressos das crianças havendo mesmo exposição de materiais em três dimensões.

Fazendo agora uma análise genérica à subescala “Interacção”, podemos concluir que esta obteve uma classificação de bom com uma pontuação média de 6,8 e que as cotações variam apenas entre o 6 e o 7. Deste modo com a cotação de 6 temos o item 29, “Supervisão actividades de motricidade global”, uma vez que a supervisão é feita de forma segura e com profissionalismo.

Os restantes itens da escala “Interacção” (30 a 33) foram cotados com a pontuação máxima de 7 uma vez que compreendiam todas as condições da escala de avaliação. O item 30, “Supervisão geral das crianças”, revela que os profissionais encorajam o grupo de forma a mantê-lo equilibrado e independente contribuindo para novas aprendizagens. O item 31, “Disciplina”, revela que as crianças são disciplinadas e que a sala se encontra organizada de forma a evitar conflitos, havendo a envolvimento de profissionais na resolução de eventuais conflitos e problemas. No que diz respeito ao item 32, “Interacções pessoal-criança”, concluímos que o ambiente entre a criança e os adultos é positivo, havendo prazer nos momentos que partilham entre si ao longo do dia-a-dia. As crianças são encorajadas ao desenvolvimento do respeito mútuo e mostram contacto físico apropriado. Por fim, no item 33, que integra as “Interacções entre crianças”, conclui-se que a interação entre pares é positiva, havendo respeito e cooperação.

Tendo em conta o tema deste Projeto, foi essencial realizar uma avaliação do desenvolvimento emocional das crianças numa fase anterior à implementação do Projeto, e numa fase posterior.

A avaliação realizada numa fase anterior à implementação do Projeto surgiu com a realização de um jogo de memória em grupos de quatro/cinco crianças. Esse jogo era constituído por oito cartões estando cada par com a representação igual de uma emoção (alegria, tristeza, ira e medo).



Figura 1: Cartões - Jogo da Memória

Os cartões eram dispostos na mesa virados para baixo (como mostra a figura 1 do lado esquerdo), e cada criança era convidada a virar dois cartões com o objetivo de encontrar o par do primeiro cartão virado. Após terem encontrado os pares de cada emoção, o grupo foi interrompido com questões de reconhecimento e expressão de emoções. Ao longo do desenrolar da atividade foram retiradas notas das respostas dadas pelas crianças e posteriormente refletimos as mesmas, de modo a perceber se as crianças já possuíam ou não conhecimento acerca das emoções.

Chegamos à conclusão de que havia crianças que já tinham conhecimento sobre as emoções, outras que não tinham e, em alguns casos não houve resposta por parte da criança ou até mesmo dificuldade em perceber se estas revelavam conhecimento ou se apenas repetiam a resposta dada pelos restantes elementos do grupo. De seguida, apresentaremos de forma resumida, através de uma tabela as conclusões retiradas da avaliação inicial do desenvolvimento emocional do grupo.

Avaliação realizada	Emoções			
	Alegria	Tristeza	Ira	Medo
Nº de crianças que têm conhecimento	17	18	14	18
Nº de crianças que não têm conhecimento	0	0	0	0
Nº de crianças que não responderam	2	1	1	1
Nº de crianças em que não foi possível identificar se têm ou não conhecimento	2	2	6	2

Tabela 2: Avaliação do conhecimento inicial acerca das emoções

De acordo com a informação recolhida através da avaliação realizada ao grupo conseguimos entender que a alegria, a tristeza e o medo foram as emoções que mais demonstraram conhecimento por parte das crianças, havendo um número reduzido de crianças que não responderam ou que foi difícil identificar se possuíam ou não conhecimento. Esta dificuldade em identificar se tinham ou não conhecimento advém do facto de muitas crianças repetirem as respostas dadas anteriormente por outros elementos do grupo.

Relativamente à emoção ira/raiva, os números foram mais distantes que as outras três emoções, havendo apenas 14 crianças que possuíam conhecimento, uma que não respondeu e seis em que foi difícil entender o seu conhecimento.

É de salientar ainda que a maior parte das crianças que não responderam ou apresentaram dificuldades em entender o seu conhecimento acerca das emoções em questão, possuem uma idade inferior a cinco anos sendo estas as mais novas da sala.

Para complementar esta avaliação realizada por nós, foi essencial pedir a colaboração à educadora titular no sentido de avaliar as crianças do grupo acerca do seu desenvolvimento emocional. Esta avaliação foi desenvolvida tendo em conta o documento *Avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos*, de Alberto Sousa já apresentado anteriormente. Deste modo, a educadora titular, através do conhecimento que já possuía do grupo e tendo em conta a observação direta de cada criança desenvolveu a avaliação relativa ao Desenvolvimento Emocional-Sentimental constituído por três parâmetros, sendo eles a vontade, as emoções e os sentimentos.

Relativamente ao parâmetro “vontade”, apresentaremos de seguida os resultados obtidos.

Parâmetros relativos à vontade	Número de crianças avaliadas
5 - Grande força de vontade; quando começa um trabalho esforça-se para o conseguir levar até ao fim	7
4 - Força de vontade média	8
3 - Pouca força de vontade; desiste ao primeiro obstáculo	3
2 - Inconstantes; começa um trabalho mas rapidamente larga-o para dar atenção a outra coisa	3
1 - Sem vontade para nada; tem de ser constantemente motivada e incentivada. Sem energia, apática (Hiperbúlica)	0
0 - Hipercinética: não consegue dominar as suas pulsões; não consegue ficar quieta, mesmo quando se esforça para isso.	0

Tabela 3: Avaliação do grupo relativamente ao parâmetro “vontade”

De acordo com os dados obtidos, é de salientar que as crianças que apresentam pouca força de vontade ou uma vontade inconstante são as crianças de três e quatro anos, sendo normal essa pouca vontade de trabalho, uma vez que ainda não possuem uma maturidade para se manterem focadas num só trabalho durante muito tempo.

As outras crianças que revelam uma grande força de vontade ou força de vontade média dizem respeito às crianças mais velhas com cinco e seis anos de idade.

De seguida apresentaremos a avaliação realizada ao parâmetro “emoções”.

Parâmetros relativos às emoções	Número de crianças avaliadas
5 - Equilibrada, expansiva, contida nas devidas alturas	5
4 - Extrovertida, comunicativa, alegre, barulhenta	9
3 - Contida, calma, certo receio de se expandir	6
2 - Violenta, agressiva, conflituosa	1
1 - Introversa, parada, inibida, fechada em si; pouca vitalidade	0
0 - Deprimida, amarga, infeliz, sem vitalidade	0

Tabela 4: Avaliação do grupo relativamente ao parâmetro “emoções”

Neste parâmetro, os números já se encontram mais dispersos relativamente ao anterior, uma vez que estes se encontram menos condensados. Deste modo importa referir que a criança avaliada como violenta, agressiva e conflituosa encontrava-se no momento com problemas familiares que podem efetivamente afetar a sua maneira de estar com os outros.

Por fim, apresentaremos o parâmetro “sentimentos” comentando posteriormente os resultados obtidos.

Parâmetros relativos aos sentimentos	Número de crianças avaliadas
5 - Não consegue viver sem ser num clima de grande amor, festas e beijinhos	1
4 - Gosta de receber e de corresponder a festas, beijinhos e abraços	15
3 - Gosta que lhe dêem carinhos, mas não toma iniciativa nem corresponde	5
2 - Às vezes rejeita os carinhos que lhe fazem	0
1 - Vazia de amor; indiferente a festas e carícias	0
0 - Repudia sistematicamente contactos de carícias, reagindo agressivamente	0

Tabela 5: Avaliação do grupo relativamente ao parâmetro “sentimentos”

De acordo com as informações obtidas concluímos que neste parâmetro as crianças encontram-se num nível elevado (4 - gosta de receber e de corresponder a festas, beijinhos e abraços) uma vez que não existem casos em que rejeitam carinhos, carícias ou festas. Deste modo apenas 5 crianças não tomam a iniciativa no que refere à troca de carinhos, gostando as restantes de viver num clima de amor onde recebem e correspondem com trocas de afetos.

Esta recolha de informação permitiu-nos conhecer melhor o grupo no que se refere à vontade, emoções e sentimentos facilitando o modo como foi implementado o Projeto.

Após a implementação das atividades desenvolvidas ao longo da PIS foi realizado um poema e um jogo que permitiu ao grupo consolidar e concluir todo o Projeto relativo às emoções e à literatura infantil. Este momento teve como objetivos, consolidar todos os conhecimentos adquiridos até então e tentar perceber se a nível geral o grupo evolui no que concerne ao reconhecimento e controlo das emoções.

Com estas duas atividades, concluímos que o grupo foi evoluindo aos poucos no que se refere aos objetivos referidos anteriormente, tendo maior capacidade de reconhecer as suas emoções e as dos outros, bem como controlar as mesmas de acordo com os momentos do dia-a-dia.

Uma técnica utilizada para a recolha de dados foi a observação participante que permite conhecer o grupo e delinear objetivos. Esta observação foi realizada com o apoio de instrumentos de registo tais como a ficha do estabelecimento educativo, a ficha da sala de atividades e a ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que frequentam a sala adaptadas do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram, T & Pascal, C, 2009) e já enunciadas anteriormente.

As fotografias foram um recurso que permitiu o registo do que foi observado, sendo necessário em primeiro lugar, a autorização dos pais para usar este tipo de instrumento. É de salientar que o uso deste instrumento não foi perturbador em nenhum momento, sendo bem aceite pelas crianças e adultos.

As notas de campo contribuíram para reviver momentos passados durante a PIS para mais tarde recordar e usar neste Projeto de Investigação-Ação.

A documentação das crianças foi um instrumento de recolha importante para a perceber as emoções presentes naquele momento bem como os seus pensamentos através dos conhecimentos e vivências de cada criança. No nosso Projeto, a maioria da documentação das crianças foi em formato de desenho com o objetivo de explorar com mais afinco as emoções.

2.2. Descrição e reflexão do Projeto de Investigação-Ação

A sala de atividades onde realizámos a nossa PIS, que decorreu entre os meses de março e junho de 2015, era constituída por um grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. A partir do momento em que demos entrada na sala de atividades em questão, ainda em período de observação, notámos que o grupo era bastante receptivo à nossa presença e com grande capacidade afetiva. Através da observação realizada e, depois de termos verificado que o grupo tinha algumas dificuldades em entender e controlar as suas emoções, surgiu a ideia de trabalhar as emoções através da literatura infantil.

Com o tema definido, e com a aceitação da educadora cooperante relativamente à implementação de atividades com o intuito de promover o desenvolvimento emocional das crianças, tornou-se importante estabelecer os seguintes objetivos:

- ❖ Conhecer as concepções das crianças acerca das emoções;
- ❖ Perceber como é que as crianças lidam com as emoções (alegria, tristeza, medo e raiva/ira);
- ❖ Promover interações entre as crianças e criança/adulto;
- ❖ Criar momentos direcionados para a descoberta das emoções;
- ❖ Promover situações em que as crianças se expressem emocionalmente;
- ❖ Desenvolver e implementar atividades que valorizem as emoções;
- ❖ Sensibilizar as crianças para o reconhecimento e controlo das suas próprias emoções;
- ❖ Sensibilizar as crianças para o reconhecimento das emoções dos outros;
- ❖ Despertar o interesse das crianças acerca das emoções, através da Literatura Infantil;
- ❖ Promover momentos de leitura partilhada, despertando a criança para uma abordagem emocional mediante acontecimentos da história;
- ❖ Permitir o acesso a livros de qualidade estético-literária superior.

Tendo em conta o tema seleccionado para a realização do nosso Projeto de Investigação-Ação, bem como os seus objetivos gerais, foram escolhidos os seguintes livros para abordar as emoções:

Sequência	Emoção abordada	Livro
Sequência n.º1	Felicidade	<i>A Gigantesca Pequena Coisa</i> , de Beatrice Alemagna
Sequência n.º 2	Alegria	<i>Avós</i> , de Chema Heras
		<i>Balbúrdia no Lar</i> , de Henrique Pereira
Sequência n.º 3	Tristeza	<i>Arturo</i> , de Davide Cali
		<i>O Beijo da Palavrinha</i> , de Mia Couto
Sequência n.º 4	Ira/Raiva	<i>O Dia em que a Mamã ficou com Cara de Chaleira</i> , de Raquel Saiz
		<i>A Sopa Verde</i> , de Chico
Sequência n.º 5	Medo	<i>O Sapo tem Medo</i> , de Max Velthuis
		<i>O Grufalão</i> , de Julia Donaldson
Sequência n.º 6	Alegria, Tristeza, Raiva e Medo	Poema “Hoje sinto-me...” ⁵

De assinalar que ao longo da implementação das atividades, surgiu, a partir da sequência n.º 3, um novo recurso didático na sala de atividades a que demos o nome “Gavetas das Emoções” com o principal objetivo de facilitar no grupo a expressão das emoções.



Figura 2: Gavetas das Emoções

⁵ Poema realizado com as recolhas de informação ao longo da PIS. Com a implementação das “Gavetas das Emoções”, na Sequência n.º 3, as crianças foram realizando voluntariamente desenhos em que representavam o que sentiam no momento e justificando esse estado emocional.

Este recurso era constituído por quatro gavetas destinadas às quatro emoções a abordar ao longo do Projeto, colocando-as disponíveis às crianças as gavetas que iam sendo exploradas. “Gavetas das Emoções” foi um recurso criado por nós, com o principal objetivo já enunciado anteriormente de facilitar a expressão das emoções através do desenho permitindo às crianças a sua utilização diária. No desenrolar do dia-a-dia, ou após a leitura de história, ou na hora do acolhimento, quando uma criança se sentia particularmente triste, alegre, irritada ou com medo, de forma autónoma solicitava a realização de um desenho para incluir na gaveta respetiva.

As crianças, ao realizarem o desenho, mostravam-no-lo e, em diálogo connosco e com as restantes crianças, justificavam os motivos para estarem a sentir tal emoção e/ou indicavam um momento em que se sentiam assim. Estas afirmações eram registadas no verso da folha que continha o desenho. Este registo foi importante para perceber a forma como a criança expressava e verbalizava determinada emoção mas também foi útil para, no final, compilarmos as afirmações das crianças e elaborarmos (par pedagógico) um poema, intitulado “Hoje sinto-me...”. Após esse momento de diálogo, a criança era convidada a colocar o seu desenho na gaveta correspondente à emoção que havia sido representada. Contudo, no caso de uma criança querer fazer um desenho sobre uma emoção ainda não abordada poderia fazê-lo guardando o desenho noutro local da sala para que, no momento em que fosse aberta a gaveta correspondente à emoção a que o desenho se referia, a criança o fosse lá colocar e falasse acerca do mesmo.

Sequência n.º1 – Felicidade

Esta sequência teve a duração de três dias e iniciou-se com um pequeno jogo da memória que englobava as quatro emoções básicas (alegria, tristeza, medo e raiva⁶), como forma de conhecer e diagnosticar as conceções das crianças relativamente às emoções. Deste modo, dividimos as crianças em pequenos grupos de 4/5 crianças, procedemos à explicação do jogo e seguidamente convidámos as crianças a jogarem de acordo com as instruções fornecidas.

Como foi referido anteriormente, os cartões eram dispostos na mesa virados para baixo e cada criança era convidada a virar dois cartões com o objetivo de encontrar o par do primeiro cartão virado. Após terem encontrado os pares de cada emoção, o grupo era interrompido com questões de reconhecimento e expressão de emoções (ex: Como será que este menino se sente? Vocês costumam sentir-se assim? Quando?), procurando identificar o estado de espírito da figura representada e dando exemplos de momentos em

⁶ Termo utilizado pelo grupo

que se sentiam deste modo. Ao longo do desenrolar da atividade foram retiradas notas das respostas dadas pelo grupo de modo a avaliar os conhecimentos do mesmo.

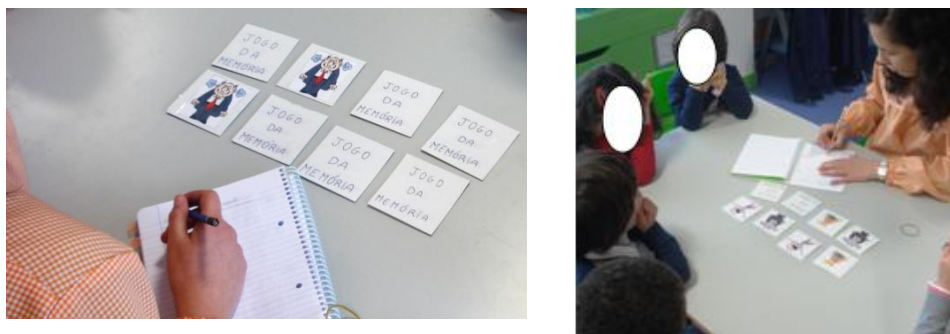


Figura 3: Jogo de memória realizado com o grupo

❖ Livro *A Gigantesca Pequena Coisa*, de Beatrice Alemagna

Para iniciarmos a temática das emoções com o grupo de crianças, considerámos pertinente abordar um livro de excelente qualidade e que se relacionasse com o tema, as emoções. Uma vez que o livro *A Gigantesca Pequena Coisa* possui uma estrutura narrativa elíptica que suscita a curiosidade da criança funcionando como uma interpelação constante à sua participação, e por se tratar de um livro que aborda a felicidade (sentimento que advém da emoção alegria), optámos por iniciar o nosso projeto de Investigação-Ação com este livro, de modo a suscitar o interesse e a curiosidade das crianças.



Sinopse

A Gigantesca Pequena Coisa retrata através de pequenos exemplos o que é a felicidade. Tendo ela passado ao lado dos pés do Sebastião, havendo pessoas que não a reconhecem, encontrando-a no meio da chuva ou até mesmo num floco de neve sentindo-se novamente criança, a felicidade é assim descrita neste livro, sendo desvendado esta palavra apenas no final.

Devido ao *suspense* mantido ao longo do texto e como forma de apelar à imaginação das crianças, a leitura foi feita de forma não sequencial. Deste modo, após a leitura de cada página, cada criança, de forma espontânea, foi colocando hipóteses sobre o que seria essa *Gigantesca Pequena Coisa*.

O modo como o texto foi escrito e como este articulou as ilustrações permitiu que as crianças contactassem em primeiro lugar com um livro de grande qualidade estético-literária desenvolvendo nelas a imaginação, criatividade e vontade de chegar sempre à resposta correta deste enigma presente ao longo do texto.

É hoje em dia consensual, entre os estudiosos e os profissionais da educação, que é importante oferecer às crianças livros com qualidade estético-literária desenvolvendo assim o sentido artístico, o prazer de ouvir ler e a compreensão de uma linguagem ambivalente para a compreensão dos sentidos implícitos. Nesta linha de pensamento, Martins e Mendes (2013) afirmam:

o educador tem a responsabilidade de oferecer à criança alternativas estéticas que ajudem a desenvolver a sensibilidade artística dos mais novos, nomeadamente através de livros que facilitam a entrada no mundo da fantasia e que possibilitem o contacto com uma linguagem ambivalente e plurissignificativa que permitirá à criança estabelecer laços afetivos com o ato de ler, mas também desenvolver a sua capacidade inferencial e a sua competência leitora. (p.5)

Após a leitura da história, e de o grupo ter descoberto que se tratava da felicidade, explorámos a história tendo em conta os comentários feitos pelas crianças. No caso de uma criança de 5 anos, ela comentou que o senhor presente na história sentia a felicidade num floco de neve porque gostava de ser novamente criança. Este comentário demonstra que a criança percebeu o que está por detrás de um floco de neve e conseguiu colocar-se no lugar do idoso. Já uma criança de 4 anos afirmou que as pessoas que têm muros e paredes a tapar a felicidade, como é referido ao longo da história, são as pessoas que têm medo de serem felizes porque estão sozinhas. Este tipo de interpretações feitas pelas crianças só demonstra que todo o texto foi interiorizado até ao mais ínfimo pormenor e que conseguiram perceber que tipo de coisas nos fazem aproximar ou afastar da felicidade. Após esse momento, cada criança teve a oportunidade de referir uma situação em que habitualmente se sentisse feliz.

O grupo demonstrou, ao longo de todo o momento de apresentação e leitura do livro, entusiasmo e interesse. No decorrer da leitura da história, numa fase ainda muito inicial, o grupo sentiu alguma dificuldade em se abstrair das ilustrações quando perguntávamos do que tratava a história: “O que será esta gigantesca pequena coisa?” Após alguma insistência, as crianças começaram a dar sugestões interessantes do que poderia ser, como por exemplo, amizade, alegria, tristeza, mar, chegando por fim à felicidade.

A exploração teve continuação no dia seguinte, quando desafiámos as crianças a recriarem livremente uma das ilustrações do livro fazendo, posteriormente, de forma individual, a análise da ilustração escolhida, abordando o que sentiam em relação à mesma e justificando oralmente a sua escolha. Foi dada às crianças liberdade para usarem outras cores bem como para acrescentarem pormenores não existentes na ilustração original.

O grupo evidenciou logo de imediato grande interesse e motivação para a atividade proposta, visíveis na justificação da ilustração e no modo como as crianças demonstraram os seus sentimentos perante a mesma. De seguida, apresentamos alguns exemplos de ilustrações e dos diálogos mantidos com algumas crianças a propósito do que ilustraram.

No caso da figura 4, vemos representada a ilustração que uma criança de três anos realizou, recriando, à sua maneira, a ilustração de que mais gostou no livro apresentado:

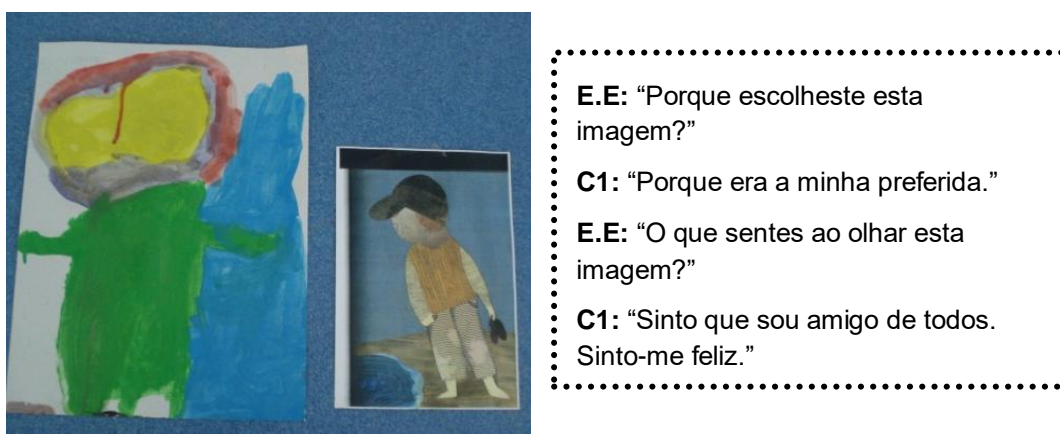


Figura 4: Recriação de uma ilustração (crianças de 3 anos) e diálogo acerca da mesma

Relativamente a esta recriação, nota-se que a criança em questão, embora tenha apenas 3 anos, já possui um sentido estético evidente na medida em que consegue representar o rapaz e a poça de água (canto inferior esquerdo). Inicialmente começa por pintar o fundo mas depois desiste. Embora a recriação não seja proporcional à ilustração original, o que é perfeitamente natural devido ao estágio de desenvolvimento infantil em que se encontra, nota-se o esforço da criança em recriar o original o melhor possível. Quanto ao diálogo mantido com a criança, nota-se que as respostas da criança demonstram já valores que a fazem sentir-se feliz, como é o caso da amizade, e que, em termos de desenvolvimento emocional, já existe uma perceção do que é a alegria e a forma como se manifesta.

Já na figura 5, encontramos a recriação de uma ilustração do livro realizada por uma criança de cinco anos, notando-se, como seria de esperar, algumas diferenças relativamente ao que foi ilustrado pela criança anterior.



- E.E: “Porque escolheste esta imagem?”
- C2: “Porque a menina está a saltar à corda e porque tem um sol.”
- E.E: “O que sentes ao olhar esta imagem?”
- C2: “Sinto-me feliz porque ela está contente.”
- E.E: “Como sabes?”
- C2: “Ela está a sorrir.”

Figura 5: Recriação de uma ilustração (criança de 5 anos) e diálogo acerca da mesma

Fazendo a análise desta recriação, nota-se que existem mais pormenores detetados por parte desta criança comparando com o desenho da criança de três anos, o que se justifica por ter níveis de perceção visual e de concentração maiores do que a criança anterior, e também um melhor desempenho em termos de motricidade fina, o que também se percebe devido à diferença de idades.

No que diz respeito ao diálogo, a criança demonstra capacidade de reconhecer as emoções no outro uma vez que afirma que a menina está contente porque está a sorrir e demonstra também a influência que os outros têm no seu bem-estar ao dizer que ela está feliz porque a menina da ilustração está contente. Em termos de conhecimento emocional, podemos portanto concluir que esta criança já consegue reconhecer os sinais exteriores de uma emoção e identificar essa emoção, neste caso a alegria. Por outro lado, consegue também verbalizar o seu estado emocional.

Finalmente, na figura 6, encontra-se uma ilustração recriada por uma criança de seis anos, verificando-se, também aqui, uma evolução entre esta imagem e a que foi realizada pela criança de cinco anos.



- E.E: “Porque escolheste esta imagem?”
- C3: “Porque quando ouvi a história gostei dessa parte e porque tem meninas.”
- E.E: “O que sentes ao olhar esta imagem?”
- C3: “Sinto-me feliz porque eles estão felizes e porque estão a patinar.”

Figura 6: Recriação de uma ilustração (criança de 6 anos) e diálogo acerca da mesma

Comparando esta recriação da ilustração com as outras anteriores, e tendo em atenção as idades, como seria de esperar, esta criança possui já um sentido estético muito mais apurado que as outras. Teve em atenção todos os pormenores embora a proporção entre os vários elementos da ilustração não tenha sido levada em conta, notando-se também um certo perfeccionismo neste trabalho. Apesar disso, tal como acontece com as restantes crianças, esta também demonstra ser capaz de reconhecer as emoções no outro, revelando que o seu bem-estar está relacionado com o bem-estar dos outros.

Este aspeto revelou-se bastante importante para iniciarmos o nosso Projeto por termos percebido que, relativamente à alegria, as crianças já possuíam alguns conhecimentos (ou percepções) sobre essa emoção e por isso considerámos então, como consideramos agora, que esse fator era (e foi) decisivo para se fazer a abordagem às restantes emoções básicas: tristeza, medo e raiva.

Com esta primeira sequência foi pretendido que as crianças desenvolvessem a sua imaginação e o seu discurso verbal. A partir das imagens, cada criança teve a liberdade de escolher uma com que se identificasse mais (ou de que gostasse mais) como forma de explorar as suas emoções relativamente à imagem escolhida e às personagens presentes na mesma. Este momento serviu como forma de introduzir o tema do nosso Projeto, tirando partido dos diálogos realizados com cada criança, servindo posteriormente para adaptar as atividades a implementar às dificuldades de algumas crianças (discurso verbal, imaginação e compreensão das emoções).

Embora o livro escolhido não aborde em concreto uma emoção, ele foi o elemento mágico que deu início ao nosso Projeto, por se tratar de um livro de enorme qualidade quer ao nível das ilustrações quer ao nível do texto verbal, por estimular a curiosidade das crianças e suscitar a sua interação com o adulto que lhes lê a história. Para além disso, é um livro que nos fala de felicidade e a felicidade está, naturalmente associada à alegria, pelo que pretendíamos que as crianças se comesçassem a envolver com os livros e que neles fossem descobrindo (e com eles fossem sentindo) diversas emoções.

Nesse sentido, e com o propósito de as crianças se consciencializarem da existência de outras emoções para além da alegria, levamos para a prática uma história escrita por nós que englobava as quatro emoções de forma distinta (e que foi lida ao grupo). A partir dela, pedimos às crianças que realizassem um pequeno jogo dramático em que o principal objetivo era que o grupo contactasse, numa primeira instância, com as quatro emoções (alegria, tristeza, raiva e medo), expressando corporalmente e facialmente as diversas emoções. As crianças aderiram com entusiasmo à proposta e conseguiram expressar as

várias emoções recorrendo a movimentos corporais e a expressões faciais que evidenciaram o seu grau de perceção ao nível emocional.

História com as quatro emoções:

Num certo dia, a Jéssica convidou alguns amigos para irem à sua casa brincar mas só aceitaram três amigos: o Carlos, a Rosa e o Filipe. Quando já estavam todos em casa da Jéssica e preparados para irem brincar, começou a chover. Ao verem o tempo a piorar, os quatro amigos ficaram desiludidos mas a Jéssica, como era uma menina alegre, tentou arranjar uma solução – brincar dentro de casa. Com esta ideia da Jéssica, o Carlos ficou triste e recusou porque queria brincar lá fora. De repente, começou a trovejar e tudo piorou. O Filipe foi para um canto da sala porque tinha medo da trovoada, o Carlos continuava triste porque queria ir brincar lá para fora e a Rosa sentia-se zangada e irritada porque ninguém chegava a um acordo.

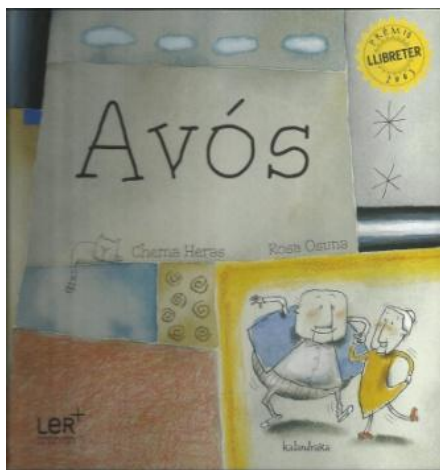
Mas para surpresa de todos, a trovoada acalmou, a chuva começou a parar e o sol surgiu entre as nuvens. Ao verem tal coisa, os amigos acalmaram-se e a tristeza que o Carlos sentia, o medo que o Filipe tinha e a raiva que a Rosa sentia desapareceram e foram todos brincar alegremente.

Depois desta atividade, surgiu um momento de conversa em grande grupo de modo a encaminhar as crianças para a primeira emoção a ser explorada - a alegria. Para a abordagem desta primeira emoção, escolhemos os livros *Avós*, de Chema Heras, e *Balbúrdia no Lar*, de Henrique Pereira.

Sequência n.º2 – Alegria

❖ Livro *Avós*, de Chema Heras

Este momento teve como suporte o livro *Avós*, de Chema Heras, e teve como principal objetivo a introdução da emoção alegria, que foi feita através da exploração da capa. Quando questionámos as crianças sobre o que viam na capa e como achavam que se sentiam as personagens aí representadas, as crianças rapidamente souberam identificar que se tratava da alegria, porque, como algumas crianças referiram, “estavam a dançar”. A escolha de se iniciar o projeto com esta emoção deveu-se ao facto de esta, sendo uma emoção positiva, ser mais facilmente compreendida pelas crianças, tal como pudemos confirmar aquando da abordagem ao livro *A Gigantesca Pequena Coisa*. Para além disso, tende “a favorecer uma maior abertura do indivíduo às experiências que o rodeiam” (Melo, 2005:20).



Sinopse

Este livro retrata a história de dois idosos, a avó Manuela e o avô Manuel. De uma forma simples e ternurenta, mostra-nos o amor sentido nesta idade, em que as marcas na pele e no corpo já são visíveis. Ao tentar levar a sua mulher para dançar, e após esta afirmar que já não é rapariga para esse tipo de divertimentos, o avô, através de comparações, vai transmitindo à sua mulher que ela é linda aos seus olhos.

Embora esta história fosse do conhecimento das crianças mais velhas da sala, a educadora cooperante mostrou interesse em que este mesmo livro fosse explorado novamente, uma vez que era noutro contexto e com outra finalidade, que não apenas a da fruição estética. Como esperado, ao apresentar ao grupo a capa do livro, as crianças confirmaram que conheciam a obra, mas, depois de as questionarmos sobre o seu conteúdo, já não se lembravam de que tratava a história.

No decorrer da leitura, e durante a exploração posterior, as crianças demonstraram sempre interesse e motivação, participando muitas vezes de forma oral, e em coro, nos excertos que se repetiam ao longo da história, como por exemplo: "e faz o favor de te despachar, que temos de ir dançar." Este envolvimento das crianças foi muito importante para a compreensão da história, uma vez que, através da sua participação, mantiveram-se sempre atentas e motivadas durante a leitura da mesma.

A exploração da história foi feita através de questões previamente preparadas e em forma de diálogo. Durante essa exploração, as crianças foram desenvolvendo o conceito de alegria dizendo que os avós eram felizes porque gostavam um do outro e chegaram mesmo a afirmar que os seus avós também eram felizes. Ao longo do diálogo, muitas foram as crianças que afirmaram que, na história, a avó, por ser velhinha, não gostava de si e que o avô tentou sempre arranjar maneira de dizer que ela era bonita mesmo assim:

C3: "A avó não gostava de si própria."

C4: "Pois não, mas o avô dizia sempre que era bonita."

C5: "Isso mesmo! Ele dizia "não digas isso, mulher! És linda como o sol..."

E.E: "E o que aconteceu no fim? Do que foi que a avó se apercebeu?"

C3: "Que o avô era igual a ela e que ele era lindo como a lua."

C4: "E deu -lhe também uma margarida."

Com o diálogo acima transcrito, é de registar que as crianças interiorizaram de forma consistente a história lida. Com este diálogo foi possível às crianças perceberem que também existe amor na terceira idade e que os idosos têm momentos de alegria, tal como qualquer pessoa, sendo que esta mensagem é importante para possibilitar aos mais novos um outro olhar sobre os mais velhos.

Como a história falava de avós, e uma vez que se aproximava o dia mundial da Família (15 de maio), decidimos desenvolver uma atividade com a presença de uma avó. Após alguma reflexão, e em conversa com a educadora cooperante, surgiu a ideia de uma avó ir à sala de atividades desenvolver uma certa tarefa com as crianças. Esta ideia surgiu como forma de criar relações entre as crianças e os avós, havendo neste caso uma atividade desenvolvida entre avó/crianças em vez de avó/avô como referido na história.

Este momento serviu para que as crianças percebessem que os avós também são agentes de ensinamentos, tendo eles também algo para nos ensinar. Neste caso, a avó que foi à sala levou a ideia de ensinar as crianças a fazerem pompons, havendo grande entusiasmo e partilha de ideias.

No momento de receção da avó, as crianças ensinaram-lhe a canção do bom dia e a avó ensinou às crianças uma canção que cantava quando era criança. Desde esse momento, as crianças mostraram interesse no que a avó ia contando e, no momento da realização dos pompons, demonstraram-se muito recetivas e empenhadas.

❖ Livro *Balbúrdia no Lar*, de Henrique Pereira

Após o momento da visita de uma avó à sala de atividades, e como forma de encadear o próximo momento, as crianças foram convidadas, de forma ordenada e em diálogo, a identificar qual a atividade que gostavam mais de desenvolver com os avós. Este momento serviu-nos de preparação para a atividade a ser desenvolvida no dia seguinte.

O principal objetivo desta atividade era a realização de um pictograma⁷ (forma de organizar informação através de imagens) com o título *O que os meninos da sala 3 gostam mais de fazer com os avós*. Deste modo, num primeiro momento, foi apresentado ao grupo um esboço do gráfico num cartaz com apenas as imagens representativas de cada atividade (jogar à bola, pintar com aquarelas, jogar *tablet*, brincar, ir às compras, ir ao cinema, ajudar na cozinha/horta). Este esboço do gráfico foi preparado anteriormente com pedaços de velcro para que as crianças colocassem no respetivo sítio a imagem representativa da atividade anteriormente mencionada. Antes do registo propriamente dito, foram dadas às crianças instruções de que se iria realizar uma pequena atividade de forma a organizar a informação recolhida pelo grupo relativamente às atividades que mais gostavam de desenvolver com os avós. Deste modo, o registo/preenchimento do pictograma foi realizado de forma individual, e de acordo com as instruções dadas ao longo da atividade, cabendo a cada criança colocar a imagem representativa da atividade escolhida no gráfico.

Embora o grupo tenha demonstrado grande interesse e motivação no início desta atividade, sentimos que o mesmo foi perdendo a sua concentração. Esta falta de concentração deveu-se, no nosso entender, ao facto de as crianças estarem sentadas em cadeiras, e, apesar de o gráfico ter sido realizado de forma individual, as restantes crianças tiveram de permanecer nos lugares à espera da sua vez tornando-se um pouco maçador. Depois do gráfico realizado, e uma vez que era para ser realizada a exploração do pictograma, o grupo voltou a demonstrar-se ativo na atividade.

⁷ Gráfico usado para tratamento de dados em Educação Pré-Escolar. Segundo a Brochura *Sentido do Número e Organização de Dados, no pictograma deve-se "escolhe[r] desenhos para representar objectos ou quantidades de objectos. Estes são dispostos (em coluna ou linha) de forma organizada, a partir duma linha de partida (horizontal/vertical), e os desenhos são utilizados tantas vezes quantas as necessárias (2008:73)".*



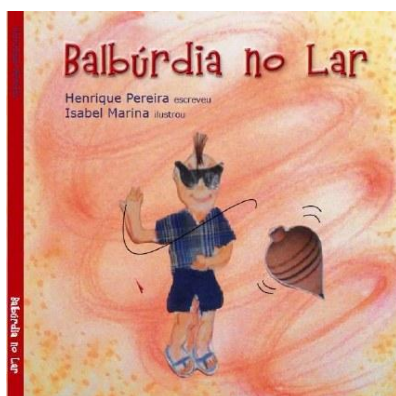
Figura 7: Realização do pictograma – O que os meninos da sala 3 gostam mais de fazer com os avós



Figura 8: Pictograma concluído

Na exploração do pictograma foram colocadas várias perguntas de forma a tentar perceber se as crianças sabiam interpretar a informação. Ao perguntar «Qual a atividade mais escolhida? E a menos? Quantos meninos gostam de jogar à bola com os avós? E ajudar na cozinha? Como sabes? Existe alguma atividade com o mesmo número de escolhas?», as crianças foram analisando a informação e, de forma correta, foram respondendo às questões. Desse modo concluímos que as crianças aprenderam a analisar o pictograma, sendo uma atividade bem conseguida.

De seguida, apresentámos ao grupo o livro *Balbúrdia no Lar*, de Henrique Pereira. Com a apresentação da capa, o grupo afirmou várias vezes que a personagem era um menino porque usava calções, óculos de sol e chinelos. Com a leitura da história, o grupo mostrou-se admirado por ser um avô e muitas foram as vezes que soltaram gargalhadas com as aventuras do protagonista da história.



Sinopse

Este livro conta a história de um avô que, devido às suas aventuras, foi expulso de alguns lares. Contudo, e devido à sua boa disposição, o avô foi aceite no último lar porque dava alegria a todos os idosos do estabelecimento.

A exploração do livro foi realizada em diálogo com o grupo, através de questões previamente preparadas. Neste momento, o grupo chegou à conclusão de que se tratava de um avô diferente da maioria dos que conhecemos, pois era alegre e aventureiro, contrariando as normas e as convenções sociais que preconizam que uma pessoa de terceira idade não se comporta como um adolescente. Apesar de este avô ser “jovem” e de o seu neto adorar as suas acrobacias, as crianças manifestaram-se também em relação aos seus avós, referindo o afeto e amor que sentem por eles e afirmando também que, para elas, os seus avós também eram especiais, como se pode ver no diálogo que a seguir se transcreve:

E.E: “Como era este avô?”

C6: “Era diferente. Era super divertido e reguila.”

E.E: “Os vossos avós são assim?”

C4: “Não! Mas também me fazem muito feliz.”

C5: “Eu gostava muito do meu avô mas ele morreu e fiquei muito triste.”

Com este pequeno excerto da conversa após a leitura da história, percebemos que o grupo entendeu a história, tendo a capacidade de reconhecer que os seus avós eram também especiais e importantes nas vidas deles.

Sequência n.º 3 – Tristeza

Esta terceira sequência teve a duração de dois dias com a abordagem de dois livros: *Arturo*, de Davide Cali, e *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto. Esta sequência iniciou-se com a implementação de um novo recurso didático na sala de atividades, como já foi referido o que permitiu ao grupo desenvolver a sua autonomia, na medida em que, através do desenho, as crianças poderiam exprimir-se, dia-a-dia, relativamente ao seu estado emocional.

❖ Livro *Arturo*, de Davide Cali

Antes de ser apresentado este livro ao grupo, procedemos a um pequeno jogo em que as crianças, em pares teriam de procurar uma imagem que fazia parte da história e que estava escondida na sala (ex: livros, discos, café, casa, ponte, carro, rádio, pão). Após cada par ter encontrado uma das imagens escondidas na sala, as mesmas foram apresentadas ao grupo, que foi comentando e conversando livremente sobre as imagens encontradas. Com este conjunto de imagens encontradas pelas crianças, estas foram convidadas a imaginar uma pequena história em que englobassem todos os objetos encontrados anteriormente. Após o grupo ter estado alguns momentos a pensar, cada criança contribuiu de forma individual na estruturação de uma pequena história, o que foi excelente em termos do desenvolvimento da oralidade e da capacidade imaginativa das crianças. Entre as várias contribuições, apresentamos de seguida alguns dos resultados obtidos:

♦ “Era uma vez um senhor que estava no café. Depois foi ouvir música, andou de carro, passou pela padaria, pela ponte e depois foi ouvir CD’s.” - **C7 (6 anos)**;

♦ “Estava uma senhora em casa, depois foi comprar um carro novo e voltou para casa e leu muitos livros. Depois voltou para o carro e foi comprar DVD’s. Depois foi à ponte e bebeu um café. Depois foi para casa ouvir música e dançou.” – **C8 (5 anos)**;

♦ “Um senhor saiu de casa e foi buscar à loja os CD’s. Depois foi ouvir música e comprar pão à padaria. Depois voltou para casa.” – **C9 (4 anos)**;

Estas pequenas histórias evidenciam já uma certa consciência narrativa e de ordem temporal dos acontecimentos, tendo em conta que as crianças encadeiam as ações da personagem que imaginaram, recorrendo ao articulador de discurso ‘depois’.

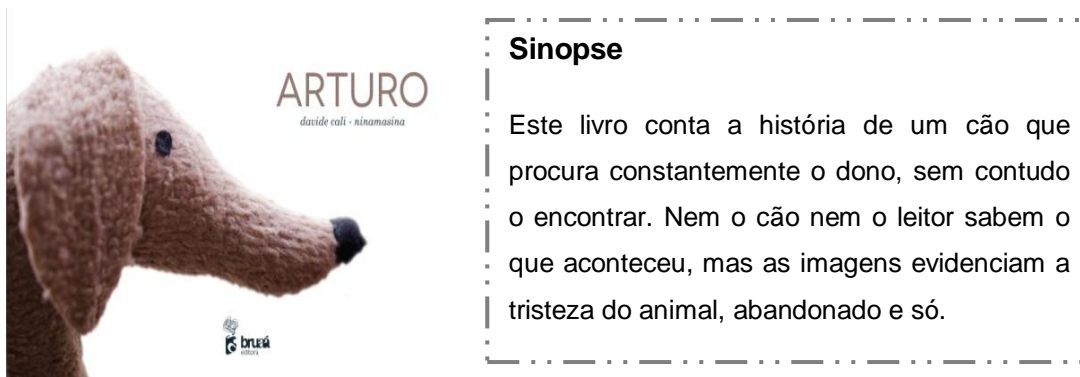
De acordo com esta ideia, Martínez (2005) defende que:

Desde que nascemos, vivemos imersos no uso artístico de palavras. Não parece nenhum segredo o facto de estarmos rodeados de histórias que a televisão, cinema ou pessoas ao nosso redor contam com grande vigor. (...) Com todas estas ações, produz-se na criança um efeito estético e gratuito⁸. (p.203)

Este momento proporcionou às crianças o desenvolvimento da criatividade e imaginação, uma vez que, a partir das imagens encontradas, imaginavam e verbalizavam uma história possível.

⁸ Tradução da autora.

Depois de todas as ideias sobre uma possível história que englobasse todos os objetos encontrados, apresentámos o livro *Arturo* e, pela apresentação da capa, o grupo concluiu de imediato que a personagem principal da história seria um cão. Apresentamos, em seguida, uma breve sinopse do livro:



A leitura da história foi feita de forma sequenciada e sem interrupções. Após a sua leitura, o grupo soube logo reconhecer que se tratava de uma história triste devido à procura constante e sem êxito do cão. Para uma melhor compreensão da história lida, tentámos reproduzir todo o percurso do Arturo através de um novelo de lã, sendo uma atividade muito bem aceite pelas crianças, mostrando-se entusiasmadas e receptivas com a mesma. Deste modo, colocámos as crianças numa roda e procedemos a uma segunda leitura da história. Quando o Arturo percorria um lugar novo para ir à procura do dono, o novelo de lã passava de uma criança para outra. O resultado final é apresentado na figura 9:



Figura 9: Realização do percurso Arturo através de um novelo de lã

Com esta representação do percurso, as crianças ficaram muito mais conscientes do sofrimento e da tristeza do cão. Neste contexto, surgiu uma pequena conversa em grande grupo explorando um pouco o conteúdo da história lida:

E.E: “Depois de fazermos o percurso do nosso Arturo, o que acham? Foi fácil ou difícil?”
C10: “Foi difícil.”
E.E: “Porque dizes isso?”
C10: “Ele foi a muitos sítios.”
E.E: “Como acham que ele se sente após toda esta caminhada?”
C11: “Triste, muito triste.”
E.E: “O que será que aconteceu ao dono?”
C12: “Se calhar também anda à procura dele.”
C13: “Pode estar doente e assim não pode tomar conta dele.”
C14: “Ele pode ter sido atropelado e morreu.”

Com este diálogo é possível entender que o grupo começou a reconhecer as emoções alheias e a pôr-se no lugar das personagens, percebendo a tristeza sentida pelo cão.

Após este momento de conversa, foi sugerido ao grupo para que, com a nossa ajuda, fosse realizada uma pequena história na perspetiva da pessoa que o cão não encontrava, sendo o seu produto final muito bem conseguido. Inicialmente tentamos que todas as crianças dessem o seu contributo nesta pequena atividade, contudo não foi possível uma vez que sentimos dificuldade na construção da mesma. Após a reunião apenas com as crianças mais velhas e com sugestões da nossa parte, através de perguntas e pistas sobre o que aconteceria depois, a história compôs-se. Desta forma, as crianças acabaram por criar uma história oralmente e em grupo, acabando nós por fazer o registo da mesma que abaixo apresentamos.

Luís Gonçalo e o Arturo

Era uma vez um senhor que se chamava Luís Gonçalo e tinha um cão e um coelho. Certo dia, o coelho perdeu-se e o dono foi atrás dele. Depois de tanto procurar, o senhor Luís foi por um atalho, apanhou o coelho e foi para casa dormir uma sesta. Quando acordou, levou o cão a passear. Primeiro foi à padaria comprar pão, depois foi à loja de discos comprar uns CD's para ouvir música. De regresso a casa, passou pela ponte, pela placa verde e pelo portão cinzento. Quando chegou a casa, deu de comer aos animais, lavou as mãos e foi lanchar. No dia seguinte, logo de manhã, o senhor Luís vestiu-se, pegou na carteira e foi ao café com o Arturo, o cão. Depois de beber o café os dois foram passear pela floresta mas o Arturo perdeu-se pelo caminho por causa das árvores e dos quatro caminhos diferentes. Quando o dono se apercebeu que o cão estava perdido, seguiu as pegadas mas logo de seguida deu-se uma tempestade com muita chuva e vento. Como as pegadas desapareceram, o dono desistiu de o procurar e foi para casa. A caminho de casa sofreu um acidente e morreu acabando por ir para o céu.

Com a história concluída, o grupo finalizou este momento com as ilustrações feitas pelas crianças em pares. Essas ilustrações, bem como o texto realizado pelas crianças foram colocados num cartaz e afixados na parede da sala de atividades, tal como é visível na figura 10:

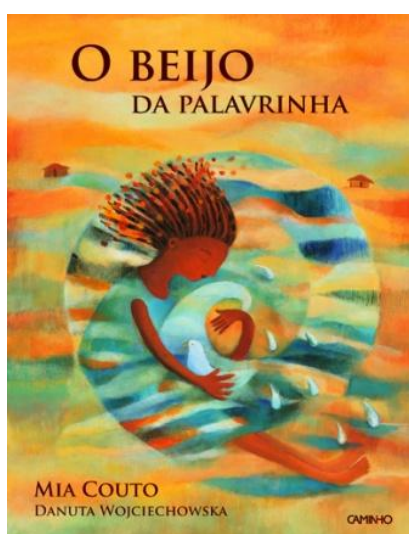


Figura 10: Produto final da história elaborada pelas crianças e as respectivas ilustrações

Esta atividade permitiu o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação e do sentido estético, na medida em que as crianças foram as criadoras da história, desde a sua vertente linguística até às ilustrações elaboradas. Para além disso, as crianças desenvolveram as suas conceções relativamente à tristeza, conseguiram colocar-se no lugar do outro e inventariaram motivos para que alguém se sinta triste, foram capazes de se exprimir relativamente às situações em que sente esta emoção e perceberam que, sempre que se sentem tristes, não precisam conter esse seu estado emocional porque a tristeza (como a alegria e as outras emoções) faz parte da nossa condição humana. Por tudo isto, consideramos que a exploração do livro e as atividades que implementámos na sequência da leitura do mesmo foram bem-sucedidas.

❖ Livro *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto

Como antecipação da leitura do livro *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto, colocámos como som de fundo o do mar e, após uns breves momentos em silêncio, fizemos uma pequena atividade. Inicialmente perguntámos às crianças que som estavam a ouvir e, depois de chegarem à conclusão que se tratava do mar, perguntámos que cores possuía o mar e como é que ele se movimentava. Com esta exploração, o grupo rapidamente retratou o desenho do mar com as mãos e posteriormente com o corpo. Apresentamos seguidamente uma sinopse do livro para uma melhor compreensão das atividades implementadas a partir da sua leitura:



Sinopse

Este livro conta a história de Maria Poeirinha, que adoeceu gravemente. A família, desesperada, não encontrava uma forma de salvar a menina, mas o seu tio tinha um plano: a única salvação possível seria a menina ver o mar. Devido ao seu estado de saúde, a viagem para conhecer o mar tornava-se impossível, mas o seu irmão, Zeca Zonzo, fez de tudo para mostrar o mar à sua irmã, fazendo-o simbolicamente através da escrita da palavra «mar». Apesar de, pela leitura da palavra, conseguir “ver” o mar, imaginando-o, a menina acabaria por morrer. Em paz.

Após a abordagem inicial ao livro, e ainda antes da leitura, pedimos que cada criança imaginasse a areia quente e andasse nela como se estivesse descalça e fingisse que estava a nadar no mar. Por fim, perguntámos ao grupo o que sentiam ao ouvir o som do mar e as respostas foram consoante a vivência de cada um com este elemento da natureza. Para finalizar, cada criança fez a sua representação do mar numa folha A4 com os materiais por si escolhidos (lápiz de cor, lápis de cera, canetas de feltro).

Este contacto com a expressão plástica é importante, uma vez que a criança exterioriza o que sente e o que imagina. Segundo Guerreiro (2012), “as crianças nas atividades de expressão deixam-se levar pelas suas emoções, explorando os materiais e construindo algo da sua imaginação, que demonstre a forma como esta vê o mundo e a sua criatividade” (p.42).

Com a ideia de Guerreiro, e tendo nós a mesma opinião, conseguimos que o grupo desse asas à sua imaginação, sendo o resultado final de diversas representações de mar. Deste modo o grupo envolveu-se de tal maneira que permitiu que cada uma desenvolvesse a sua imaginação e criatividade de acordo com a sua vivência.

Depois deste momento de exploração do mar, o grupo foi convidado a deslocar-se para uma outra sala, onde já se encontrava um ambiente propício à leitura da história (som do mar, pano azul a representar o mar com os desenhos de cada criança espalhados pela sala). À medida que cada criança foi entrando na sala, solicitou-se que se colocassem numa posição confortável para escutarem a história. A leitura da história foi feita de forma pausada, sequenciada, sem interrupções, cruzando momentos de leitura com outros em que recorriamos ao conto através das imagens.

O grupo, num primeiro momento, sentiu dificuldades na interpretação da história, devido à complexidade de alguns termos utilizados. Embora tenhamos tentado contar a história a partir das imagens devido à complexidade do texto verbal, o mesmo tornou-se complicado devido ao facto de não querermos modificar a essência do texto de Mia Couto. Perante esta situação, sentimos necessidade de fazer uma segunda leitura, que ocorreu no dia seguinte. Após esta segunda leitura, o grupo compreendeu melhor a história e conseguiu fazer a ligação de toda a atividade decorrida na manhã anterior.

Não foi necessário questionarmos o grupo sobre a emoção presente no livro, uma vez que as crianças rapidamente chegaram à conclusão que se tratava da tristeza. Transcrevemos em seguida uma passagem do diálogo estabelecido com o grupo, na sequência de uma pergunta colocada por uma das crianças:

.....
: C5: “A menina morre?”
: C12: “Sim, ela afogou-se numa palavrinha...”
: E.E: “Afogar numa palavrinha... O que é que isto quer dizer?”
: C12: “Que ela morreu com uma palavrinha”.
: E.E: “Qual palavrinha?”
: C6: “Mar! O irmão mostrou o mar com os dedos e ela
: morreu”.
:

Com esta passagem, percebemos que as crianças “mergulharam” na história de forma profunda, chegando mesmo a perceber a essência da história no que diz respeito à morte de Maria Poeirinha que nunca é referenciada no texto. Pretendíamos por um lado, que as crianças percebessem a emoção em causa neste livro mas pretendíamos igualmente ajudá-las a perceber os duplos sentidos da linguagem literária. Por isso lhes perguntámos o que significa “afogar-se numa palavrinha”, porque entendemos que este tipo de questões

promove a educação literária das crianças, desde a mais tenra idade. Com esta participação na história houve mesmo crianças que se sentiram tristes pela conversa abaixo registada:

.....
C5: “Renata, estou triste... Posso ir fazer um desenho para pôr na gaveta da tristeza?”
E.E: “Podes sim. Mas porque estás triste?”
C5: “Porque a menina morre na história e isso deixa-me triste. Não gosto que as pessoas morram!”
.....

Com a intervenção desta criança, o grupo rapidamente começou a concordar que, quando as pessoas morrem, elas próprias também se sentem tristes, mencionando mortes de familiares próximos. Com esta abertura por parte das crianças, e como forma de nos envolvermos também no momento, fizemos referência ao facto de nós mesmo nos sentirmos tristes com a morte de alguém que nos é próximo mas que, como o nascimento, a morte também é um acontecimento normal da vida.

Este momento terminou com alguns desenhos a pedido das crianças. Os desenhos foram, posteriormente colocados nas “Gavetas das Emoções”, recurso didático apresentado anteriormente. Vejamos dois exemplos:



Figura 11: “Hoje sinto-me triste porque tenho saudades da mãe.” (criança de 3 anos)

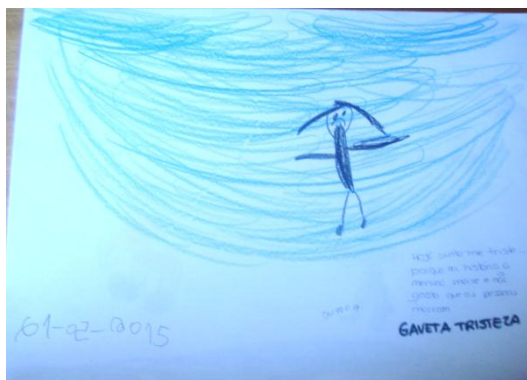


Figura 12: “Hoje sinto-me triste porque na história a menina morre e não gosto que morram pessoas.” (criança de 5 anos)

No que diz respeito à figura 11, e de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, o desenho pode não estar perceptível aos adultos mas a emoção está lá, uma vez que esta expressa verbalmente as suas emoções. Já na figura 12 é possível verificar que a criança possui um sentido estético que lhe permite transmitir o que sente através do desenho, sabendo também expressar-se verbalmente relativamente às suas emoções.

Esta atividade permitiu ao grupo um maior desenvolvimento do domínio da compressão oral, uma vez que o mesmo conseguiu envolver-se na história e compreender o seu conteúdo apesar do vocabulário utilizado por Mia Couto. Foi de grande valor esse trabalho

desenvolvido com as crianças, uma vez que também foi visível um progresso gradual das crianças relativamente ao contacto, controlo e reconhecimento das emoções no dia-a-dia.

Por tudo isto, consideramos que a exploração do livro e as atividades que implementámos na sequência da leitura do mesmo foram bem-sucedidas.

Sequência n.º4 – Raiva

Após termos abordado as emoções alegria e tristeza, passámos, no nosso projeto, para a exploração de uma outra emoção básica – raiva, que como já referimos foi esse o termo utilizado pelo grupo. Durante a fase de observação, tínhamos verificado que as birras e as zangas eram frequentes neste grupo, pelo que a abordagem a esta emoção nos parecia necessária para que as crianças refletissem sobre os motivos que originavam as birras e soubessem lidar com as contrariedades de forma mais pacífica.

Selecionámos dois livros que nos pareceram pertinentes para abordar esta emoção e porque os considerámos livros de qualidade e adequados ao nível de maturidade destas crianças: *O Dia em que a Mamã ficou com Cara de Chaleira*, de Raquel Saiz, e *A Sopa Verde*, de Chico.

Apresentamos em seguida a descrição reflexiva das atividades desenvolvidas a partir destes dois livros.

❖ Livro *O Dia em que a Mamã ficou com Cara de Chaleira*, de Raquel Saiz

O primeiro dos livros selecionados para abordar a emoção raiva foi *O Dia em que a Mamã ficou com Cara de Chaleira*, de Raquel Saiz.



Sinopse

Este livro conta a história de uma mãe que ficou tão zangada e furiosa que se transformou numa chaleira. Marquinhos, o seu filho, ficou tão preocupado que pediu ajuda a várias pessoas. Quando Marquinhos se apercebe que era um sonho, corre para a cozinha, onde parte a jarra favorita da mãe.

O grupo mostrou-se muito motivado e interessado pela história, uma vez que foi apresentado num formato diferente do normal (powerpoint), e porque toda a sua história possuía um tom humorístico. Terminada a leitura do livro, o grupo rapidamente chegou à conclusão que este abordava, implicitamente, a emoção raiva.

C4: “Já sei porque trouxeste essa história.”

E.E: “Então, porque foi?”

C4: “É para trabalhar a raiva e para abrires a gaveta da raiva que está ainda trancada.”

Pela forma como as crianças se manifestaram, tornou-se evidente que o grupo tinha começado a ter mais atenção às emoções presentes nos livros, não se limitando à ação, à identificação e caracterização das personagens e ao espaço em que a ação decorria.

Para que as crianças exprimissem o que sentiam quando se sentiam zangadas, pedimos-lhes que fizessem um desenho retratando uma situação em que se sentissem desta forma. Terminado o desenho, cada criança enunciou alguns momentos em que se sentiam com raiva explicando o porquê, cabendo a nós deixar registado no desenho o que iam dizendo, colocando posteriormente o desenho na gaveta da raiva.

Num momento posterior, desafiámos as crianças a realizar, em pequenos grupos, com a nossa ajuda, uma chaleira com a técnica do balão. As chaleiras deveriam aludir a emoções escolhidas pelas crianças. No total, foram realizadas quatro chaleiras, que representavam a alegria, a tristeza, a raiva e o medo (embora o medo ainda não tivesse sido trabalhado⁹). Apresentam-se, de seguida, alguns dos trabalhos realizados pelas crianças na sequência da nossa proposta.



Figura 13: Realização das chaleiras com a técnica do balão

⁹ Apesar de, nesta fase do nosso projeto, ainda não termos explorado o medo, algumas crianças, intuitivamente percebendo que o medo é uma emoção, quiseram representá-lo através do desenho. Aceitámos que essas crianças o fizessem, uma vez que defendemos que o educador deve ter uma atitude responsiva face às necessidades e manifestações de interesse por parte das crianças.



Figura 14: Chaleiras concluídas – raiva, tristeza, alegria e medo respetivamente

Com a finalização de cada chaleira, as crianças em grupo reuniram-se de forma a produzir uma história para a chaleira realizada com o objetivo de explicitar o porquê de a mesma estar alegre, triste, com medo ou raiva. As histórias foram produzidas oralmente pelas crianças, havendo o registo de forma a documentar o que as crianças disseram. Desta forma seguiram as histórias abaixo apresentadas e a relação que as crianças fizeram das cores com as emoções representadas:

História da Chaleira da Raiva:

Grupo 1: “Esta chaleira ficou com raiva porque o seu filho só fazia birras. Um dia começou a ficar triste, zangada e por fim muito furiosa. A cor vermelha representa o fogo.”

História da Chaleira da Tristeza:

Grupo 2: “Esta chaleira ficou triste porque perdeu o filho e, como não conseguia encontrá-lo, começou a chorar muito. A cor castanha representa a tristeza porque é uma cor escura.”

História da Chaleira da Alegria:

Grupo 3: “Esta chaleira está feliz porque foi dar a volta ao mundo e viu muitas coisas bonitas. A cor azul representa o mar e o céu.”

História da Chaleira do Medo:

Grupo 4: “Esta chaleira ficou muito assustada porque um senhor colocou-a ao lume e a chaleira ficou com medo de morrer. A cor preta representa o medo que temos do escuro.”

Esta atividade das chaleiras foi das que mais sucesso teve porque, ao longo da sua realização, as crianças estiveram sempre motivadas, tendo em atenção pormenores de natureza estética. Mostraram também um especial cuidado na elaboração das chaleiras e no final foram alcançados todos os objetivos esperados.

❖ Livro *A Sopa Verde*, de Chico

Para darmos continuidade ao nosso projeto, optámos por ler e explorar com o grupo o livro *A Sopa Verde*, que considerámos pertinente não só pela sua qualidade como pela temática abordada. Antes de iniciarmos a leitura, fizemos a exploração da capa com o grupo e a partir do título conseguiram prever qual o conteúdo da história. Após esse momento, demos início à leitura da história tendo sido notória a concentração do grupo bem como o seu envolvimento enquanto escutavam. Este momento foi alvo de grande interesse por parte das crianças, uma vez que após a leitura da história as mesmas deram o seu contributo através de uma conversa sobre a temática do livro. Com a nossa orientação, as crianças foram dando a sua opinião sobre as birras que normalmente fazem com os pais havendo alguns exemplos dados pelas crianças.

Apresentamos de seguida uma breve sinopse do livro:



Sinopse

Este livro conta a história de um porquinho que detestava sopa verde e que fez de tudo para que o pai preparasse sopa de morango, laranja e chocolate. Depois de tanta tentativa, o pai ficou irritado e acabou por preparar uma sopa verde para o filho, que no final gostou do seu sabor.

Esta história permitiu assim um diálogo com as crianças sobre as birras que por vezes fazem quando têm de comer sopa com verduras e consciencializou-as para o facto de, para além de não terem nenhum sabor esquisito, as sopas fazerem bem à saúde. No decorrer da conversa, demos ênfase a duas ilustrações presentes no livro, em que era visível a expressão de irritação do pai para com o filho. As ilustrações foram mostradas ao grupo e através destas questionámos as crianças relativamente ao que estavam a ver. As crianças concluíram rapidamente que se tratava da emoção raiva. Numa atividade posterior, foi solicitada ao grupo a realização de sopas originais através de colagens, permitindo assim o desenvolvimento da sua criatividade e imaginação. Na figura 15 é possível observar a realização de sopas por parte das crianças.



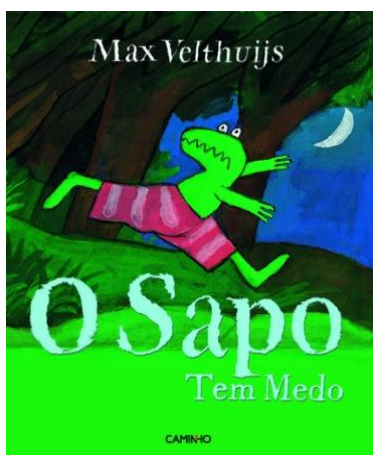
Figura 15: Realização das sopas através de colagens

Com a realização de sopas originais, as crianças desenvolveram a sua imaginação e criatividade, sendo esta atividade bem recebida por parte das crianças. Depois de terminada a atividade, as colagens realizadas foram apresentadas ao grupo e posteriormente expostas no corredor da instituição.

Sequência n.º 5 – Medo

❖ Livro *O Sapo tem Medo*, de Max Velthuis

Este momento iniciou-se com a leitura da história sem haver exploração da capa uma vez que a mesma já expressa bem o conteúdo do livro. Posteriormente à leitura, colocámos algumas questões de exploração da história. Como o grupo já possuía grande contacto com os livros, era com grande facilidade que compreendia as histórias lidas. Deste modo, percebeu de imediato que no livro era retratado o medo e que esta era a última emoção a ser explorada, uma vez que só faltava ser aberta uma gaveta do recurso didático implementado na sala de atividades. Apresentamos de seguida uma breve sinopse sobre a história em questão.



Sinopse

Este livro conta a história de um sapo que não conseguia dormir porque achava que havia fantasmas debaixo da sua cama. Com medo, correu até à casa do porco e depois até à casa da Pata, tendo adormecido ambos na mesma cama. No dia seguinte, a Lebre, preocupadíssima, procurou pelos amigos e foi encontrá-los a dormir na casa da Pata. Os quatro amigos acabam a história a partilhar os medos de cada um.

Depois de termos conversado com as crianças sobre o livro, cada criança fez referência aos seus medos. Após todas as crianças terem tido a oportunidade de falar, e de termos conversado com o grupo sobre os medos que cada criança sentia e sobre possíveis formas de os combater, foram convidadas a fazer, individualmente, o desenho sobre o “seu” maior medo, colocando posteriormente o desenho na respectiva gaveta, das Gavetas das Emoções, após terem mostrado ao grupo o desenho do seu medo explicando o porquê.

Este livro permitiu assim explorar com o grupo a última emoção deste Projeto, bem como perceber as concepções que as crianças possuíam acerca desta emoção e como as controlavam. Como atividade complementar, o grupo foi desafiado a reproduzir a história lida através da Expressão Dramática, sendo atribuída de forma aleatória a cada uma das crianças a personagem que iria dramatizar.

Segundo as OCEPE (1997), o jogo dramático permite que “as crianças desempenh[em] diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas (...) que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal” (p.60).

Apesar de ser uma novidade na minha prática, o grupo aderiu com grande entusiasmo à tarefa proposta, e foi evidente a compreensão e a atenção que mostraram no momento de leitura realizado de manhã. À medida que as dramatizações iam decorrendo, apenas intervimos junto dos grupos que mostraram uma certa dificuldade, uma vez que era de todo o interesse deixar as crianças livres para se exprimirem de acordo com o que tinham retido da história. Na figura 16, apresentamos algumas imagens que ilustram a atividade.

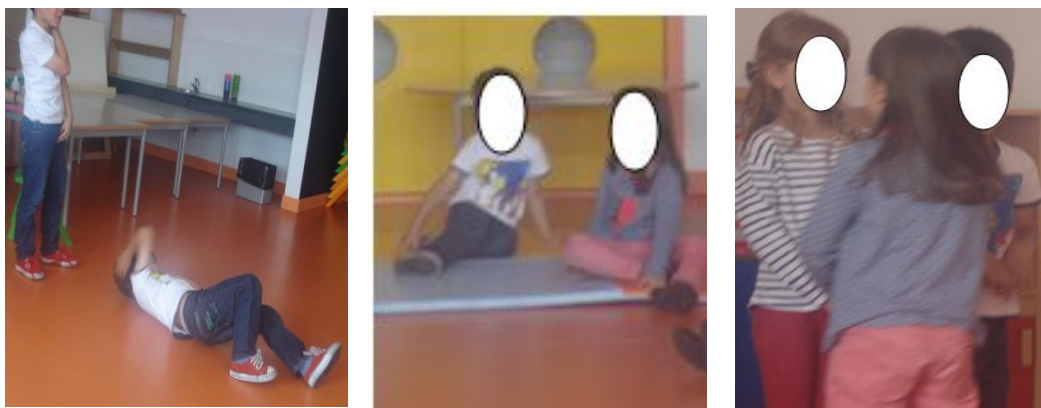
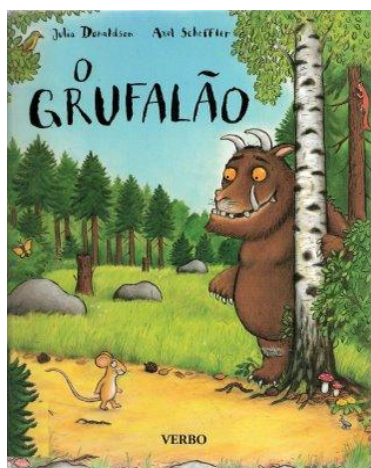


Figura 16: Dramatização da história *O sapo tem medo*

Foi sem dúvida uma experiência muito gratificante porque sentimos que a atividade foi muito bem recebida pelo grupo, uma vez que, depois de todo o grupo ter dramatizado a história, o mesmo pedia constantemente para repetirem a atividade. Concordámos e, assim, o grupo teve a oportunidade de repetir a experiência, sendo esta nomeada pelas crianças como uma das atividades preferidas desta semana de intervenção.

❖ Livro *O Grufalão*, de Julia Donaldson

O último livro selecionado para a implementação do nosso Projeto foi *O Grufalão*, de Julia Donaldson. Esta história foi apresentada num formato diferente, através de sombras chinesas. Uma vez que o objetivo deste momento era desenvolver a criatividade e a imaginação, todas as personagens foram realizadas em cartolina e presas a um pau de espetada, em escala e forma adequada, exceto o Grufalão, que foi realizado com a forma de um ponto de interrogação com o objetivo de a criança não contactar logo de início com o Grufalão. Segue-se uma breve sinopse do livro.



Sinopse

Grufalão conta a história de um ratinho que, para evitar ser comido pelos animais da floresta, inventa que tem encontro com o Grufalão, monstro terrível que come todas as espécies da floresta. Contente por ter enganado todos os animais esfomeados, o pequeno rato, ao voltar para casa, encontra uma personagem estranha que na imaginação dele, é um Grufalão. Com medo mas determinado a vencer esse medo, inverte a história metendo medo ao Grufalão porque quando ambos se aproximam dos animais da floresta, estes fogem pois apresentam-lhes o Grufalão que inventou inicialmente.

A apresentação da história decorreu como o esperado sendo muito bem aceite pelo grupo. A

apresentação foi realizada pelo par pedagógico, sendo as crianças o público. No decorrer da apresentação, as crianças exprimiram o seu gosto através de gargalhadas e entusiasmo pela história contada. Terminada a apresentação da história, e oralmente, o grupo revelou grande contentamento pela história uma vez que todo o humor foi percebido pelas crianças, desde a esperteza do ratinho ao seu controlo vencendo o Grufalão e não sendo comido. Posteriormente, o grupo foi convidado a imaginar o seu Grufalão, descrevendo cada criança, oralmente, o seu. Após este momento de partilha de ideias, solicitámos às crianças que fizessem o desenho do seu Grufalão. Na figura 17, é possível observarmos as crianças a desenharem o seu animal imaginário.



Figura 17: Crianças a desenharem *O Grufalão*

Após a realização de cada *Grufalão*, as crianças apresentaram-no de forma individual ao restante grupo, sendo todos os desenhos afixados no placar da sala.

Numa fase posterior, foi apresentada ao grupo a imagem do *Grufalão* que surge no livro. As crianças mostraram-se surpreendidas e reagiram de imediato, fazendo comentários comparando o *Grufalão* que tinham imaginado e o que surge no livro. Transcrevemos, de seguida, um excerto do diálogo que as crianças mantiveram entre si e connosco, elucidativo, parece-nos, das concepções que as crianças têm sobre o Belo e o Feio.

.....
C15: “Que diferente! Tão feio!”
E.E: “O que acham deste *Grufalão*?”
C12: “É feio, o meu é mais bonito.”
C16: “Tem umas coisas esquisitas nas costas.”
C7: “Dizia na história mas não imaginava assim.”
.....

Esta atividade permitiu que as crianças desenvolvessem a sua imaginação e criatividade, uma vez que tiveram de imaginar como seria o seu *Grufalão*. Com este momento, o grupo teve de contactar com os pormenores característicos do que é um monstro para eles e até mesmo brincar com a situação, tendo em conta que os monstros não existem. Com o desenrolar destas atividades foi cada vez mais notório o envolvimento das crianças no dia-a-dia com as emoções desenvolvendo as suas competências relativamente a esta temática. A presença do recurso didático “Gavetas das Emoções” tornou-se importante neste Projeto, uma vez que com o contacto constante, as crianças desenvolveram de forma positiva a sua maneira de reconhecer e controlar as suas emoções, contribuindo para um bom ambiente.

Sequência n.º 6 – Alegria, Tristeza, Raiva e Medo

❖ Poema “Hoje sinto-me...” e jogo

Este momento incidiu num importante objetivo: consolidar todas as emoções de modo a finalizar o nosso projeto. Como já foi referido anteriormente, utilizámos, nesta sala de atividades, o recurso “Gavetas das Emoções”, totalmente concebido e construído por nós. Ao recolhermos todos os registos realizados pelas crianças, tanto os desenhos como as frases que fomos registando ao longo das semanas, construímos um poema com algumas das ideias presentes de modo a apresentar ao grupo. Este poema foi realizado por nós, estudantes estagiárias, e a atribuição do título também foi da nossa autoria, sendo ele “Hoje sinto-me...”.

Poema “Hoje sinto-me...”

Sinto-me alegre quando brinco com os meus amigos
E quando a minha irmã brinca comigo.
Sinto-me feliz quando monto a cavalo
E quando vou a piscina com os meus primos.

Sinto-me triste quando estou sozinho
Quando o pai não está e a mãe têm de trabalhar.
Sinto-me triste quando tenho saudades
E quando a minha irmã não me deixa brincar.

Tenho medo de animais porque me podem fazer mal.
Tenho medo de monstros que imagino na escuridão.
Tenho medo que se zanguem comigo.
Tenho medo da solidão.

Sinto-me zangado quando estragam as minhas coisas,
Quando me ralham sem terem razão.
Quando não me ouvem e me põem de castigo,
Quando me estão sempre a dizer que não.

Às vezes sinto alegria, outras tristeza,
Às vezes zangado, outras com medo.
Às vezes rio, outras choro,
Outras faço birra, outras escondo-me para ninguém me ver.
Mas todas estas emoções são importantes para eu viver.

Numa primeira instância, foi lido o poema ao grupo, que percebeu logo que os versos que o compunham eram da sua autoria. Após este primeiro momento, trabalhámos com o grupo, quadra a quadra, e as crianças aos poucos foram interiorizando o poema. Através de brincadeiras, entre concursos de meninas contra meninos para saber quem conhecia melhor o poema, o grupo foi cada vez mais aprendendo o mesmo, acabando por aprendê-lo na totalidade, com a nossa ajuda.

Numa fase posterior, o grupo adotou uma forma de dizer o poema de acordo com a emoção falada em cada quadra. Deste modo, a quadra da alegria era dita às gargalhadas, a quadra da tristeza com a voz mais baixa e a choramingar, a quadra do medo em soluços e a da raiva em tom mais alto.

Com este jogo, o grupo envolveu-se de forma positiva nesta pequena atividade e aderiu com grande entusiasmo.

O jogo foi realizado pelas crianças, tendo nós dividido as mesmas em dois grupos, jogando uma equipa de cada vez. Tendo em conta a casa onde cada equipa parava, pedia-se às equipas para dramatizarem uma emoção escolhida por nós; relembrar atividades desenvolvidas numa dada emoção; reproduzir uma quadra do poema trabalhado de manhã ou falar de momentos em que sentiam determinada emoção.

Estas duas atividades tiveram como principais objetivos consolidar todos os conhecimentos adquiridos durante toda a prática e, de forma dinâmica, concluir o nosso Projeto.

De uma forma geral, o grupo aderiu bem às atividades propostas, havendo apenas momentos em que as crianças se dispersavam no momento do jogo. Esta reação por parte das crianças deveu-se ao facto de a atividade ter sido desenvolvida no ginásio da instituição e não terem conseguido manter-se sossegados, uma vez que se trata de um local onde geralmente correm e se libertam mais a nível físico. Outro aspeto que esteve nas nossas reflexões foi o facto de não termos sido capazes de arranjar uma solução para manter entretida a equipa que estava à espera para jogar, uma vez que as crianças acabaram por ficar irrequietas, reação normal nestas idades.

REFLEXÃO GERAL DA PRÁTICA E INTERVENÇÃO SUPERVISIONADA

Ao longo de todo o percurso desenvolvido durante a PIS, tivemos em consideração vários aspetos que se tornaram marcantes e determinantes para o nosso futuro profissional, tendo sido de extrema importância consolidar todos os conhecimentos adquiridos anteriormente para que o nosso desempenho em contexto educativo fosse positivo e de qualidade. Assim, todas as unidades curriculares incluídas no plano de estudos do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre emergiram, durante a nossa intervenção, sendo por nós convocadas no planeamento, na concretização e na avaliação das experiências pedagógicas que fomos implementando, de forma integradora, articulada e reflexiva. Todo este processo foi gratificante, uma vez que tivemos a oportunidade de colocar em prática, em contexto pré-escolar, os ensinamentos científicos e pedagógicos adquiridos durante a licenciatura em Educação Básica e o mestrado em EPE.

Tivemos em consideração, ao longo de toda a prática, a organização do tempo, respeitando sempre os momentos de rotina (que consideramos fundamentais nesta fase da vida das crianças), bem como o projeto curricular de grupo concebido pela educadora cooperante.¹⁰ No entanto, foi-nos possível gerir o currículo de forma flexível e adaptando-o ao grupo de crianças da sala de atividades em que realizámos a nossa PIS, planificando atividades que atendessem sempre aos interesses e às necessidades do grupo. Propusemos tarefas diversificadas e adequadas ao nível etário e de maturação do grupo e às características individuais de cada criança, com base no conhecimento prévio do contexto e do grupo que a fase de observação possibilitara.

Como o grupo era constituído por 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, tivemos de adequar as atividades, tendo em atenção os ritmos de aprendizagem diferenciados e o desenvolvimento global de cada criança. Estrategicamente, de modo a permitir a interação e a entreaajuda entre as crianças mais velhas e as mais novas, optámos por agrupá-las em pequenos grupos heterogéneos. Uma vez que apenas três crianças tinham 3 anos de idade, este método tornou-se eficaz, sendo de grande importância para o funcionamento na sala de atividades no decorrer da PIS.

Privilegiámos sempre a participação das crianças no decorrer das atividades. Aliás, foi nossa intenção, desde o início da PIS, que fossem as próprias crianças a executar as

¹⁰ No entanto, existiu sempre recetividade e abertura suficiente, da parte da educadora cooperante, para acolher as propostas que lhe apresentávamos, mesmo que não estivessem previstas no plano curricular existente, nomeadamente as que se relacionavam com o projeto de Investigação-Ação que delineámos e que colocámos em prática.

atividades, porque, tal como a investigação nos permitiu concluir, deverão ser elas os sujeitos ativos na construção do seu saber, devendo estar no centro do processo educativo.

Assim, é da responsabilidade do educador proporcionar atividades que, em primeiro lugar, sejam do interesse da criança, e, em segundo, que sejam exequíveis de modo a que as crianças se envolvam na realização das tarefas propostas e que o produto final seja concretizado mediante os objetivos delineados previamente. Torna-se, portanto, evidente que a criança deve ser vista como a peça fundamental em todo o processo de observação, planificação, intervenção e avaliação por parte do educador.

Tomando ainda a criança como o elemento mais importante de todo este processo, torna-se crucial também gerir o tempo de acordo com as necessidades da mesma, esperando o suficiente para que cada criança, ao seu ritmo, conclua as tarefas, atividades e trabalhos propostos. Nesta medida, qualquer planificação tem de ter como preocupação esta mesma variável, o tempo. Como seria de esperar, a nossa perceção do tempo de execução das tarefas por parte de cada criança foi gradualmente melhorando até ao final do percurso na PIS. Findo este processo, e confirmando o sentimento que fomos tendo durante a intervenção, estamos conscientes que no final da nossa prática conseguíamos prever, com um maior grau de exatidão, o tempo que cada criança demorava a realizar determinada tarefa, o que consideramos ter sido fundamental para ganharmos mais confiança em termos do nosso desempenho profissional, a este nível.

O contacto com a família também teve muita importância para o desenrolar de todo o processo da prática, uma vez que este envolvimento dos pais, encarregados de educação e outros familiares da criança no jardim-de-infância contribui positivamente para o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança. Ora, os pais das crianças da sala de atividades onde realizámos a nossa intervenção participaram, sempre que possível, nas atividades propostas, foram acessíveis aos pedidos/autorizações endereçados, mostraram-se sempre disponíveis e satisfeitos com os resultados e os produtos decorrentes das atividades propostas. Esta importância da família no processo educativo da criança é confirmada nas OCEPE, quando se afirma ser necessário “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (ME, 1997:22).

Sempre que possível, e tendo em conta o projeto educativo e curricular da educadora cooperante, foram realizadas atividades ao ar livre, de modo a potencializar e a efetivar aprendizagens de grupo com vista ao seu desenvolvimento social e emocional. Algumas destas atividades foram: jogos com outras crianças no Jardim do Tarro – caça aos direitos

da criança; Dia da Criança no Jardim do Tarro; um dia na Orbitur para explorar a natureza, entre outras.

As crianças mostraram sempre um alto nível de adesão e cooperação, bem como uma evolução significativa no que diz respeito ao nível da construção de saberes, do desenvolvimento do espírito crítico e da sua autonomia, da sua capacidade imaginativa e argumentativa e na construção de relações harmoniosas com o grupo e com os adultos envolvidos no processo educativo na sala de atividades e na instituição. As suas opiniões e decisões foram sempre respeitadas e valorizadas durante a nossa intervenção, à semelhança do que acontecia com a educadora cooperante e com o nosso par pedagógico, permitindo, assim, um relacionamento interpessoal bastante positivo, baseado na confiança, no afeto, no respeito, na disponibilidade e na aceitação individual de cada criança, sem exceção, tal como é defendido nas OCEPE quando se afirma que o educador deve “escutar cada criança, (...) valorizar a sua contribuição para o grupo, (...) comunicar com cada criança e com o grupo” (ME, 1997: 67).

Um apoio fundamental que tivemos desde o primeiro instante foi o da educadora cooperante que, com a sua sabedoria e grande experiência como educadora de infância, se mostrou sempre disponível e recetiva para esclarecer todo o tipo de dúvidas que fossem emergindo ao longo da PIS. Após cada intervenção da nossa prática, tentou sempre destacar os aspetos positivos do nosso desempenho e sugeriu alterações relativamente aos aspetos que foram menos bem conseguidos, dando sempre a sua opinião e fazendo uma crítica construtiva de modo a que fôssemos constantemente evoluindo. Esta relação amistosa e de confiança que fomos construindo foi fundamental para a criação de um bom ambiente educativo na sala de atividades e de uma interação cada vez mais saudável e natural com o grupo de crianças que tínhamos a nosso cuidado. Permitiu igualmente fortalecer a nossa autoestima e contribuir para que fôssemos sentindo uma segurança profissional gradualmente mais consistente e sólida.

A prática pedagógica foi desenvolvida com base numa abordagem transversal e articulada entre as várias áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação, que engloba os domínios das Expressões (Motora, Dramática, Plástica e Musical), da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática; e a Área de Conhecimento do Mundo. Segundo as OCEPE, a intervenção do educador no processo de desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo deve partir do que a criança sabe e da sua atividade espontânea,

“Articula[ando] a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros”. (ME, 1997:50)

Foi nesta perspetiva que fomos sempre planificando as nossas atividades da intervenção educativa, tendo sempre em conta a transversalidade e a articulação entre as várias áreas presentes nas OCEPE.

Assim, e em contexto da PIS, a **Área de Formação Pessoal e Social** esteve sempre presente em todas as atividades uma vez que esta área “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários” bem como “favorecer a formação da criança como ser autónomo livre e solidário” (ME, 1997:51).

Ao abordarmos as emoções, contactarmos com os valores, sentimentos e atividades que desenvolvam a autonomia e liberdade das crianças, estamos decerto a abordar esta área e a tornar cada vez mais as crianças conscientes do que é ser cidadão.

A **Área de Expressão e Comunicação** foi abordada na medida em que se estabeleceram aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, aprendizagens essas “que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME, 1997:56). Neste sentido, os vários domínios constituintes desta área foram tidos em conta no desenrolar das atividades propostas com vista a “favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas ” (ME, 1997:56).

No domínio das Expressões destacamos as atividades de Expressão Plástica e de Expressão Dramática. Assim sendo, e começando pela Expressão Plástica, este foi um domínio promotor do desenvolvimento da motricidade fina no que se refere ao contacto com diferentes formas e técnicas como o desenho e a pintura (lápiz de cor, lápis de cera, canetas de feltro e tintas), a modelagem, o recorte e a colagem. Assim, as situações de contacto com a pintura constituem “momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (ME, 1997:63). Sempre que possível, procedeu-se à

exposição dos produtos realizados, valorizando sempre o trabalho realizado por cada criança, estimulando a confiança e autoestima do grupo.

Exemplos de atividades desenvolvidas no que se refere à Expressão Plástica temos os desenhos realizados pelas crianças ao longo de todo o Projeto, as chaleiras referentes à exploração da história “*O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*”, bem como as colagens que fizeram relativas à exploração da história “*A sopa verde*” ambas da sequência n.º4.

A Expressão Dramática também mereceu um destaque especial durante a nossa PIS, uma vez que este é um domínio que permite a “descoberta de si e do outro, [a] afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s), que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.” (ME, 1997: 59). Deste modo, demos grande importância ao jogo simbólico no decorrer de brincadeiras nas diversas áreas que compõem a sala, em tempo livre, por permitir à criança “recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (ME, 1997:60). O jogo dramático foi, aliás, uma das atividades muito exploradas com o grupo de crianças no que se refere à recriação de histórias ouvidas ou situações em que fosse evidenciada uma determinada emoção, dado que o tema do nosso projeto se relacionava com esta problemática e porque consideramos fundamental que, independentemente do projeto implementado, as crianças aprendam a identificar, regular e controlar as suas emoções de forma a estabelecerem relações harmoniosas com os outros e a conseguirem conviver da melhor forma com os seus diferentes estados emocionais.

No que se refere à Expressão Dramática, as crianças contactaram com dramatizações das diversas emoções que proporcionaram às crianças o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da linguagem verbal e não-verbal, sendo estes aspetos importantes para o desenvolvimento infantil.

Relativamente à Expressão Motora, foram proporcionadas algumas atividades que desenvolveram a motricidade global, como foi o caso dos jogos desenvolvidos no Dia da Criança e no dia dos jogos no Jardim do Tarro – Caça aos Direitos da Criança. Este tipo de atividades permite à criança “tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações” (ME, 1997:58).

No que diz respeito à Expressão Musical, esta foi trabalhada ativamente pelas crianças através da exploração e reprodução de canções, jogos de movimento e ritmo e através da dança.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, realizámos diálogos em grande grupo, promovendo interações entre as crianças e criança/adulto que permitiram desenvolver a linguagem oral das crianças e a sua competência comunicativa. Efetivamente, para Sim-Sim, Silva & Nunes: “É através da interacção verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna” (2008:33). Estes diálogos foram predominantes no decorrer e após cada atividade, incluindo a leitura de histórias, sendo esta estratégia a mais utilizada. Nestes momentos de leitura foram utilizados suportes como o livro, o powerpoint e sombras chinesas e estes momentos não serviram apenas para introduzir uma atividade mas sobretudo para despertar o prazer pela leitura, sendo este “contacto precoce com o livro infantil e com a literatura (...) fundamental no processo de ensino-aprendizagem” (Veloso, 2001:2).

Ainda neste domínio, criámos, em grupo, histórias que afixámos no corredor da instituição de modo a que toda a comunidade visse o trabalho realizado pelas crianças.

Relativamente ao código escrito, as crianças já possuíam algum conhecimento em trabalhos anteriormente desenvolvidos pela educadora, uma vez que já copiavam algumas palavras. No entanto, essa parece não ser uma estratégia defendida pelos estudos mais recentes, que nela veem uma tarefa descontextualizada e sem sentido para as crianças. Justamente nesse sentido, Mata (2008) refere, a este propósito, que “As crianças têm que ser consideradas produtoras de escrita, enquanto sistema de comunicação, e nunca lhes deve ser atribuído o papel de meras utilizadoras ou mesmo reproduzoras” (Mata, 2008: 56). Tal significa que devem ensaiar as suas primeiras tentativas de escrita de acordo com as conceções que possuem do código escrito, ao seu ritmo e sem aprendizagens forçadas, porque a Educação Pré-Escolar não pode ser uma fase da vida da criança demasiado escolarizada.

Mata (2008) refere ainda que o educador de infância deve promover um ambiente educativo promotor de aprendizagens significativas (também) ao nível da escrita

sem se criarem actividades demasiado direccionadas para o treino de habilidades específicas e que não terão, muitas vezes, a ver com a linguagem escrita na sua plenitude, mas sim com destrezas ligadas ao acto de escrever (ou de desenhar, ou de registar outros códigos). O escrito deve ser introduzido naturalmente, com um carácter funcional. (p.55)

Nesse sentido, e porque concordamos com Mata quando, entre outras tarefas que proporcionem o contacto precoce com o código escrito, defende que se deve “**Registar** por escrito, frequentemente e em situações diversificadas, o que as crianças dizem: uma

mensagem que queiram transmitir, uma história sobre um desenho que acabaram de fazer” (p.57), optámos por, entre outras estratégias, abordar o código escrito registando num papel, em presença da criança, o que num certo momento ela dizia pois só assim, de acordo com as OCEPE e a investigação nesta área tem vindo a demonstrar, “as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido” (ME, 1997:70).

Quanto ao domínio da Matemática, ele esteve presente nas rotinas diárias (na marcação das presenças no respetivo quadro; no registo do estado do tempo no quadro destinado a esse efeito; através das noções de tempo – ontem, hoje e amanhã, etc). Relativamente às atividades previamente planeadas, estas partiram de situações do quotidiano para “apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME, 1997:73). No âmbito das noções matemáticas, realçamos: termos de «maior» e «menor»; números cardinais e ordinais; operações simples de adição e subtração; seriação e ordenação; organização e interpretação de dados (tabela, pictograma).

A **Área do Conhecimento do Mundo** está muito ligada à curiosidade natural das crianças em relação ao meio envolvente, curiosidade essa que deverá ser “fomentada e alargada com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (ME, 1997: 79). Desta forma, desenvolvemos algumas atividades mais direcionadas para a Ciência, como a germinação e a sensibilização para uma boa higiene oral, e para a História, nomeadamente no que diz respeito à relação entre o passado e o presente a partir de uma história lida.

Procurámos sempre proporcionar às crianças momentos de aprendizagem que fossem ao encontro das suas necessidades e interesses, envolvendo-as num ambiente saudável, afetivo e lúdico. Estes momentos surgiram frequentemente a partir das dúvidas manifestadas pelas crianças no dia-a-dia do jardim-de-infância e, se algumas tarefas tinham sido anteriormente planificadas, outras houve em que tivemos que lidar com o imprevisto e o imprevisto porque defendemos que as crianças merecem respostas para as suas perguntas; por isso, mesmo quando o educador (ou o professor, noutros níveis de escolaridade) não consegue dar resposta às perguntas que lhe são colocadas, deve assumir que não tem resposta para tudo e deve encontrar estratégias que impliquem as crianças e suas famílias na procura das respostas para as questões surgidas. Entendemos que essa é uma das muitas formas de se ganhar o respeito das crianças, porque aprendem a ver o adulto como alguém falível, que não é dono da verdade, mas que lhes diz sempre a verdade.

CONCLUSÃO

Ao longo de todo o nosso percurso realizado na Prática e Intervenção Supervisionada e na elaboração do presente relatório foi necessário e imprescindível uma constante reflexão sobre o trabalho desenvolvido com vista a melhorar sempre o nosso desempenho.

Com o trabalho desenvolvido, foi possível uma maior consciencialização do que se pretende enquanto futura educadora de infância e, mais particularmente, no âmbito das emoções e da literatura infantil na Educação Pré-Escolar. No que se refere ao percurso da nossa prática, foi, como mencionado anteriormente, de grande importância a constante avaliação/reflexão do trabalho desenvolvido com vista a melhorar sempre numa próxima intervenção. Esta atitude foi possível devido às conversas de apoio, incentivo e críticas construtivas que mantivemos ao longo de todo o semestre com a educadora cooperante. Perante esta abertura, foi gratificante poder sempre melhorar de dia para dia e de semana para semana contribuindo para uma melhor planificação das atividades a desenvolver com as crianças individualmente e com o grupo.

Esta melhoria gradual do nosso desempenho deveu-se também a uma constante pesquisa sobre os temas e metodologias a abordar com vista a uma segurança e autonomia da nossa parte para com o grupo de modo a contribuir para um bom ambiente e funcionamento da sala de atividades. As características e necessidades de cada criança foram tidas em conta na medida em que adequámos algumas atividades planeadas de acordo com cada criança.

Esta envolvimento com cada criança em particular, e com o grupo, permitiu a criação de laços afetivos com cada um e com todos ao mesmo tempo. Deste modo ficam na memória todos os momentos bons, todas as risadas, todos os momentos de alegria, de tristeza, de raiva e de medo. Fica a história de cada criança e o lugar especial que cada uma ocupa hoje no nosso coração. Fica também uma magnífica evolução que sentimos no grupo desde a nossa primeira intervenção até à última no que diz respeito ao reconhecimento e ao controlo das emoções permitindo que estas se expressem de forma livre sem medo nem vergonha. É com esta evolução que sentimos com orgulho que o nosso trabalho foi bem feito. Apesar de ter ficado muita coisa por fazer, uma vez que a exploração com as crianças nunca acaba pois a sua imaginação é infinita, sentimos que aproveitámos muito bem as nossas semanas de prática, e que levamos para o futuro uma bagagem cheia de coisas boas e enriquecedoras.

Com todo este envolvimento, foi possível crescer enquanto futura profissional uma vez que a cada nova semana encontrávamos um desafio diferente e mais exigente na medida

em que o desejado era evoluir e aperfeiçoar a nossa prática de forma constante para com o grupo e com as crianças.

Através dos dados recolhidos, pudemos constatar que as crianças mais velhas, na sua maioria, apresentavam algumas noções na identificação e expressão das emoções, embora houvesse alguma confusão entre a tristeza e a raiva. Esta confusão devia-se ao facto de, nestas idades, as crianças não possuírem ainda a consciência de uma verdadeira diferença entre estas duas emoções. Relativamente às crianças mais novas do grupo, as mesmas apresentavam maiores dificuldades na identificação e expressão das emoções uma vez que não se encontravam no mesmo estágio de desenvolvimento emocional que as crianças mais velhas. Em ambos os casos, as emoções mais facilmente reconhecidas pelas crianças foram a alegria e a tristeza, por se tratar de emoções mais facilmente reconhecidas e opostas.

Tendo em conta a diferença de estádios de desenvolvimento emocional no grupo, pretendemos, na nossa prática, desenvolver atividades em que as crianças mais novas fossem ajudadas pelas mais velhas contribuindo para uma boa relação entre pares. Torna-se importante salientar, mais uma vez que, todas as crianças evoluíram no seu desenvolvimento emocional, sabendo no fim identificar, expressar e controlar melhor as emoções do que no início do nosso Projeto.

A implementação das "Gavetas das Emoções" na sala de atividades permitiu que as crianças, de forma autónoma e dinâmica, se fossem apropriando das emoções vividas ao longo do dia, cabendo a elas expressarem-se livremente através do desenho. Na verdade, através do desenho, a criança exprime mais facilmente o que vai no seu subconsciente permitindo à educadora descodificar a sua representação e entender de que forma esta estará relacionada com a sua vida pessoal. Este envolvimento permite que a educadora esteja mais atenta e informada sobre as emoções, podendo eventualmente auxiliar as crianças no que elas necessitarem.

Defendemos que o contacto precoce das crianças com as emoções é fundamental para o desenvolvimento global da criança uma vez que quanto maior for o seu desenvolvimento emocional, maior será a sua capacidade de enfrentar as adversidades da vida. Através das entrevistas realizadas às Educadoras do estabelecimento educativo onde nos encontrávamos, conseguimos perceber que as mesmas concordam com esta premissa, fazendo inclusivamente referência aos livros, a dramatizações e a músicas como técnicas de abordagem às emoções na Educação Pré-Escolar.

Em jeito de conclusão, importa salientar que todo o percurso desenvolvido ao longo da PIS e na realização deste relatório permitiu um forte crescimento pessoal e profissional. Assim, foi possível contactar mais de perto com a realidade do educador de infância, permitindo que diariamente lidássemos com obstáculos e dilemas do dia-a-dia. Deste modo, tentámos sempre que esses obstáculos que foram atravessando a nossa prática não interferissem com o trabalho desenvolvido com o grupo e com as crianças, para que este decorresse com tranquilidade e normalidade.

As sugestões dadas tanto pelos professores da ESEP como pela educadora cooperante possibilitaram sempre a nossa evolução na medida em que, de semana para semana, tentámos sempre dar o nosso melhor, aperfeiçoando em grande medida os aspetos que foram correndo menos bem nas semanas anteriores. Além disso, a legislação que regula a Educação Pré-Escolar e as OCEPE estiveram sempre na base de qualquer planificação e implementação de atividades a desenvolver.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- AGUIAR E SILVA, V. (1981). *Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil*. Sá, D. A *Literatura Infantil em Portugal. Achegas Para a Sua História*. Braga: Editorial Franciscana, p. 11-15;
- ALVARENGA, G. (2007). *O poder das Emoções*. Cidade Belo Horizonte: Editora Compos;
- ALVES, D. (2006). *O emocional e o social na Idade Pré-Escolar – Uma abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado em Psicologia na área de Especialização em Intervenção Psicológica com Crianças e Adolescentes. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação;
- ARAÚJO, R. & FRATARI, M. (2011). *O olhar do educador infantil frente ao desenho infantil e suas contribuições*. Uberlândia: Faculdade Católica de Uberlândia – MG;
- BAIRRÃO, J. & VASCONCELOS, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica*. In *Inovação*, N.º 10: 7-19;
- BÉDARD, N. (2000). *Como interpretar os desenhos das crianças*. Mem Martins: Edições Cetop;
- BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolver a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora;
- BORGES, I. (1998). *Desenvolvimento Psicológico em Fases Precoces: Alguns Aspectos*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Psicologia. Acedido a 8 de setembro de 2015. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/50373/2/88305.pdf>;
- BOWLBY, J. (1990). *Apego – A Natureza do Vínculo*. São Paulo: Martins Fontes;
- BRÁZIO, A. (2013). *Descobrimos as emoções no jardim-de-infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências;
- CARDOSO, C. A. (2013). *O livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas. Caminhos em prol da qualidade educativa em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado

em Educação Pré-Escolar. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco;

CARDOSO, C. I. (2013). *As vivências das emoções em contexto Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências;

CASTRO, J. & RODRIGUES, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;

CATARREIRA, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação;

CERVERA, J. (1992). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero;

CORREIA, R. (1993). *Contextos formais de educação e desenvolvimento da criança – contributos para a Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa;

COSTA, A. (2011). *Adaptação da criança à escola. Estratégias e desafios na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus;

DIONISIO, A. (2014). *A importância da leitura de histórias para as crianças em idade Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa;

DURAND, T. (2012). *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Faro: Universidade do Algarve;

EKMAN, P. (2003). *A linguagem das Emoções*. Alfragide: Lua de Papel;

ELLIOTT, J. (1991). *Action research for educational change*. Maidenhead: Open University Press;

ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata;

ENESCO, I. (Coords) (2003). *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza Editorial;

- ESTEVES, L. (2007). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. In revista Lusófona de Educação. N.º 9: 192 – 195;
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora;
- GIL, J. (2014). *Implicações da Inteligência Emocional na Motivação. Uma Aplicação a uma Organização Castrense*. Dissertação de Mestrado em Gestão. Lisboa: Instituto Superior de Gestão;
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates;
- GUERREIRO, M. (2012). *A influência das artes plásticas no desenvolvimento da Expressão Plástica nas crianças de 5/6 anos*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Algarve: Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação;
- HARMS, T.; CLIFFORD, R. & CRYER, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Edição revista. Porto: Legis Editora;
- KATZ, L. & CHARD S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- LEAL, T. et al (2006). *Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar*. In site da Casa da Leitura. Acedido a 11 de setembro de 2015. Disponível em http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/portal.pl?pag=abz_ot_detalhe&id=156;
- MACHADO, A. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade pré-escolar*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa. Consultado a 11 de Junho de 2015. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2207/1/TES%20MACH1.pdf>;
- MARCHÃO, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri;
- MARCHÃO, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro;

- MARTÍNEZ, T. (2005). *El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil*. In Revista de Educación. N.º extra 1: 23 – 216;
- MARTINS, L. & MENDES, T. (2012). *A transversalidade da Literatura Infantil em contexto Pré-Escolar*. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre;
- MATA, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- MATOS, P (2003). *O Conflito à luz da teoria da vinculação*. In Costa, M.E. Gestão de conflitos na Escola. Lisboa: Universidade Aberta;
- MAXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora;
- MELO, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Minho: Universidade do Minho;
- MENDES, T. (2013). *A Morte dos Avós na Literatura Infantil: análise de três álbuns ilustrados*. In Revista Educação & Realidade, vol. 39 N.º4: 1113 – 1127;
- MERGULHÃO, T. (2008a). *Relação texto-imagem no livro para crianças: uma leitura de Bernardo Faz Birra e de Quando a Mãe Grita....*In site da Casa da Leitura. Acedido a 11 de setembro de 2015. Disponível em http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portabeta/bo/portal.pl?pag=abz_ot_detalhe&id=96;
- MERGULHÃO, T. (2008b). *Vozes e silêncio: a Poética do (Des)encontro na literatura para jovens em Portugal*. Tese de Doutoramento em Literatura Comparada. Lisboa: Universidade de Lisboa;
- MESQUITA, A. (1999). *A Estética da Recepção na Literatura Infantil*. Série Ensaio, Vila Real: UTAD;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica;
- MOURATO, A. (2009). *O conto infantil como mediador e contendor ao longo do desenvolvimento. Estudo de caso: Projecto Ouvir o Falar das Letras*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de Especialização em Educação e Leitura. Lisboa: Universidade de Lisboa;

- NONO, A. (2011). *Conhecendo High Scope e Reggio Emilia*. Preto: In site da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho: São José do Rio. Acedido a 3 de setembro de 2015. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/285/1/01d13t02.pdf>;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora;
- PAIVA, S. & OLIVEIRA, A. (2010). *A Literatura Infantil no processo de formação do leitor*. In Cadernos da Pedagogia, vol.4, N.º7: 22-36;
- PASSARINHA, J. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação;
- PEREIRA, C. et al (2014). *Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um programa de intervenção*. In Estudos de Psicologia, N.º 19 – abril a junho de 2014: 102 – 109;
- RAPOSO, C. (2013). *Práticas de Ensino e abordagem aos afetos e às emoções na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação;
- REYMOND-RIVIER, B. (1997). *O Desenvolvimento Social da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Editorial Aster;
- RODRIGUES, S. (2012). *Creche: um contexto para interagir e crescer emocionalmente*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre;
- SANTOS, S. (2014). *“Era uma vez...” O contributo das histórias para a Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa;
- SILVA, T. (2010). *Literatura para a Infância e Educação Emocional: a Hora do Conto e a partilha de afectos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Especialização em Animação da Leitura. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;
- SIM-SIM, I.; SILVA, A. & NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;

- SOUSA, A. (2009). *Avaliação do Desenvolvimento das Crianças dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Livros Horizonte;
- SOUSA, R. (2014). *A Expressão Plástica na Prática Pedagógica; Olhares de Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação;
- SPODEK, B. & SARACHO, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed;
- VAZ, S. (2012). *Dinâmicas de uma família com uma criança com Trissomia 21, em Intervenção Precoce: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Minho: Universidade do Minho;
- VELOSA, M. (2014). *Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré- Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre;
- VELOSO, R. (2005). *Não-receita para escolher um bom livro*. In site da Casa da Leitura. Acedido a 11 de setembro de 2015. Disponível em http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_ot_detalhe&id=24;
- VELOSO, R. (2001). *Curtir a Literatura Infantil no Jardim de Infância*. In site da Casa da Leitura. Acedido a 11 de setembro de 2015. Disponível em http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_ot_detalhe&id=58;
- ZABALZA, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Lisboa: ASA.

Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo;

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, do Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação;

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto – Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar;

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfil Específico dos Educadores e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

Bibliografia Literária

ALEMAGNA, B. (2011). *A Gigantesca Pequena Coisa*. Nazaré: Bags of Books Edições;

CALI, D. (2012). *Arturo*. Figueira da Foz: Bruaá;

CHICO (2008). *A Sopa Verde*. Porto: Âmbar;

COUTO, M. (2008). *O Beijo da Palavrinha*. Amadora: Editorial Caminho;

DONALDSON, J. (2014). *O Grufalão*. Barcarena: Jacarandá Editora;

HERAS, C. (2010). *Avós*. Matosinhos: Kalandraka;

PEREIRA, H. (2011). *Balbúrdia no Lar*. Aveiro: Edição de autor

SAIZ, R. (2008). *O Dia em que a Mamã ficou com Cara de Chaleira*. Espanha: OQO;

VELTHUIJS, M. (2005). *O Sapo tem Medo*. Amadora: Editorial Caminho

ANEXOS

ANEXO I – Ficha do Estabelecimento Educativo



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação
Mestrado em -Educação Pré-escolar
Prática de Intervenção Supervisionada



2014/2015

Ficha Do Estabelecimento Educativo¹¹

Nome da creche/jardim-de-infância:

Morada:

Código Postal:_____ Telefone:_____

E-mail:_____

Diretor Pedagógico/Coordenador do Estabelecimento:

Apresenta-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar a instituição.

1.Qual o tipo de estabelecimento?

a) PÚBLICO

☐ Ministério da Educação

☐ Ministério do Trabalho e da Solid. Social

☐ Outro(s)

Qual(ais)_____

¹¹ Ficha adaptada do Projecto, Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram, T. & Pascal, C. (2009)"Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias ", Lisboa, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.)

b) PRIVADO (com ou sem fins lucrativos)

☐ IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

☐ Particular e Cooperativo

☐ Outro(s)

Qual(ais) _____

2. São os únicos locatários?

a) ☐ Sim

b) ☐ Não

c) Se não são, diga quem são os outros?

CRIANÇAS

3. Quantas crianças com as idades a baixo indicadas frequentam o pré-escolar?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

d) 6 anos

4. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

4.1 Para o pré-escolar

5. Quantas crianças existem em lista de espera para a valência de:

5.1 Pré-Escolar

6. Quantas crianças estão a frequentar a valência de:

6.1 Pré-Escolar

7. Quantas salas de atividades existem na instituição:

7.1. de Pré-Escolar?

8. Qual a lotação máxima de cada sala de pré-escolar?

9.1. De 3 anos

9.2. De 4 anos

9.3. De 5 anos

9.4. De 6 anos

9. Como estão organizados os grupos de crianças no pré-escolar?

9.1 Grupos heterogéneos

9.2 Grupos homogéneos

10. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura ____:____ Hora de encerramento ____:____

b) Qual a duração da componente letiva no pré-escolar?

Manhã das ____horas às ____horas;

Tarde das ____horas às ____horas

c) Qual é o horário de almoço no pré-escolar? _____

d) Quem presta este serviço? _____

e) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo nas salas de pré-escolar?

Manhã das ____horas às ____horas;

Tarde das ____horas às ____horas

PESSOAL DO PRÉ-ESCOLAR

11. Organograma do estabelecimento

12. Horários das pessoas que trabalham no pré-escolar

Nomes	Categoria	Horário de entrada	Horário de saída	Horário de almoço	Observações

13.Qual o rácio adulto/criança no pré-escolar?

Salas	Idades	N.º Crianças	N.º Educadores	N.º Auxiliares	Rácio Adulto/Criança

14. Qual o grau de participação da família no pré-escolar?

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| a) Nula | <input type="checkbox"/> |
| b) Pontual | <input type="checkbox"/> |
| c) Frequente | <input type="checkbox"/> |
| d) Festas | <input type="checkbox"/> |
| e) Reuniões | <input type="checkbox"/> |
| f) Atividades e/ou projetos | <input type="checkbox"/> |
- f1) Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo

15. Existe pessoal de apoio? Sim Não

- | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) educador de apoio? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) auxiliar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) outros técnicos? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

FINANCIAMENTO

16. Dê uma estimativa do custo por criança/ano (incluindo todas as despesas).

17. Contribuição financeira dos pais

- a) Mensalidade única (indique o montante) _____
- b) Comparticipação por capitação
- b1) Mínima _____
- b2) Máxima _____

b3) Média/ mensal_____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) _____

18. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias ☐ montantes _____

b) Projetos ☐ montantes _____

c) Outros ☐ montantes _____

Se respondeu outros indique qual(ais)_____

COMUNIDADE LOCAL

19. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) Área urbana ☐

b) Área suburbana ☐

c) Área rural ☐

20.Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim ☐

Não ☐

a) Indique quantas crianças nas salas de pré-escolar?_____

b) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam na creche?

d) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam no pré-escolar?

e) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico no pré-escolar?

21. Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português?

21.1. No pré-escolar

22. Qual a proveniência dos pais dessas crianças?

22.1. No pré-escolar _____

23. Qual o número de crianças de outras etnias?

23.1. No pré-escolar

ANEXO II – Ficha do nível socioeconómico das família das crianças que frequentam a sala de atividades



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática e Intervenção Supervisionada



2014/2015

Ficha do Nível Sócio-Económico das Famílias das Crianças que Frequentam a Sala de Atividade¹²

NOME DO JARDIM DE
INFÂNCIA.....

NOME DA
INSTITUIÇÃO.....

MORADA
.....
.....

CÓDIGO POSTAL TELEFONE.....

E-MAIL.....

DIRECTOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO (apenas o nome próprio)
.....
.....

NOME PRÓPRIO DA CRIANÇA	COM QUEM VIVE A CRIANÇA	PROFISSÃO DO PAI/MÃE	SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI/MÃE			
			Empresário/ Patrão	Por conta própria	Por conta de outrem	Desempregado/a

¹² Ficha adaptada do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram, T. & Pascal, C. (2009). "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias". Lisboa, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Outros dados de interesse:

ANEXO III – Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática e Intervenção Supervisionada
2014/2015



Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades¹³

Sala do Jardim de Infância: _____

Espaço Interior:

1.

Dimensões em m ²	
Áreas em que está organizada (designação)	

2. Planta da Sala

¹³ Ficha adaptada do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Ministério da Educação. 2009)

2.1. Porque foi dada essa disposição à sala?

3. Assinale com um X, no sim, os itens que a sala possui e, no não, os itens que a mesma não possui.

	Sim	Não
Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança		
Vestiários		
Acessos próprios para cadeira de rodas		
Placares/Expositores		

4.

Instalações	Número	Mobiliário		Estado de Conservação		
		Suficiente e adequado	Adequado mas insuficiente	Bom	Razoável	Mau
Sanitários para crianças						
Lavandaria						
Dormitório(s)						
Cozinha						
Sala para movimento/ginásio						
Refeitório						
Sala de educadores						
Instalações Sanitárias para adultos						
Sala destinada aos pais						
Secretaria						
Sala de atividades de apoio à família						
Biblioteca/Ludoteca						

Espaço Exterior:

5. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

Sim ☐

Não ☐

5.1. Se sim, quantas vezes por dia é utilizado? _____

5.2. Partilha esta zona como e com quem? _____

5.3. Quem dinamiza/supervisiona o recreio? _____

5.4. Que tipo de pavimento e vedação existem? _____

5.6. Materiais disponíveis:

Utensílios de exterior (pás, bolas)

Estrutura para trepar/escorrega/baloiços

Caixa de Areia

Tanque de água

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)

Arrecadação exterior

Jardim e/ou horta

Animais domésticos

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Outros/Quais?

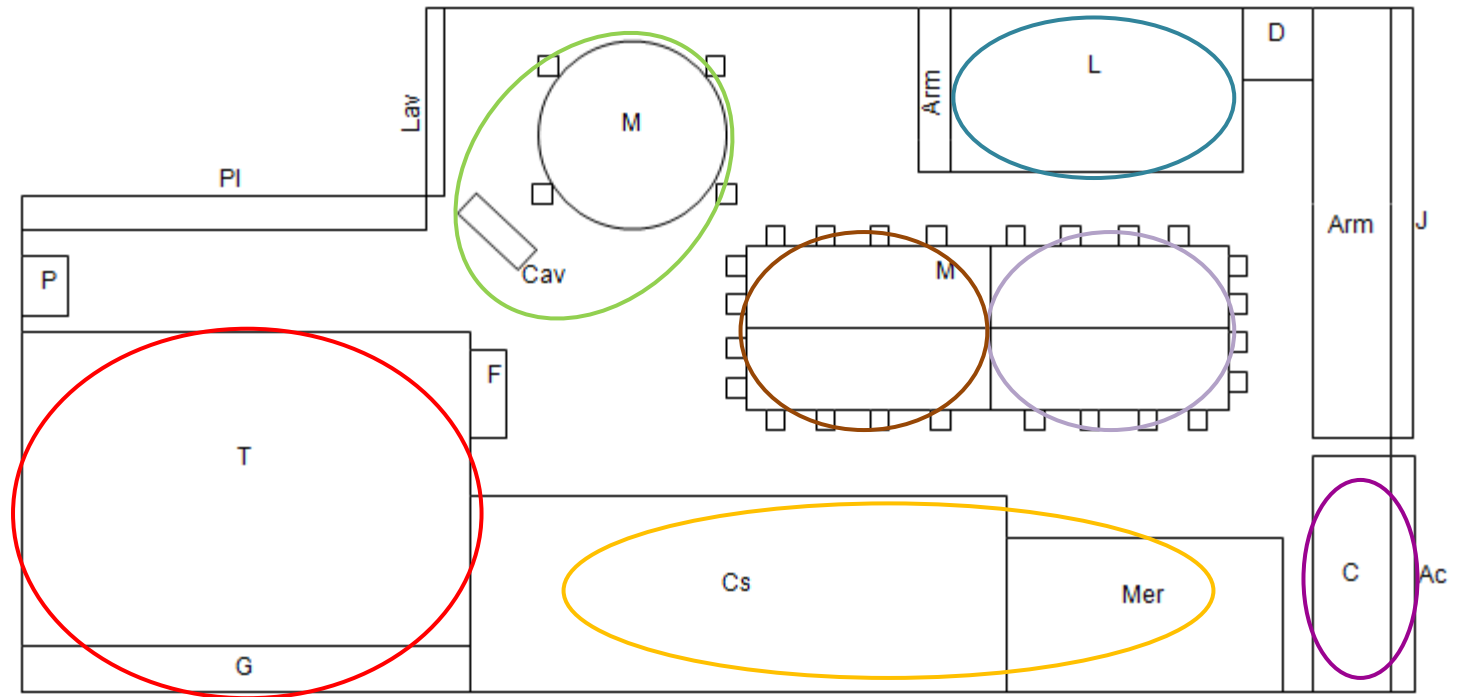
6. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças?

Sim ☐

Não ☐

7. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

**ANEXO IV – Planta da Sala de Atividades e respectivas
Áreas de Interesse**



Legenda:

Ac: Ar condicionado

Arm: Armário

C: Computador

Cav: Cavalete

Cs: Casinha

D: Materiais de desenho (lápiz, canetas de feltro, etc.)

F: Fantocheiro

G: Brinquedos da garagem

J: Janela

L: Livros

Lav: Lavatório

M: Mesa


Mer: Mercearia

P: Porta


PI: Placar


T: Tapete

Áreas de Interesse:


 Área de acolhimento e da garagem/jogos de construção;


 Área da casinha

 Área da pintura, modelagem e colagem

 Área dos jogos de mesa

 Área dos livros

 Área do desenho, grafismo e recorte

 Área do computador

ANEXO V – Guião e transcrição das entrevistas

Guião das entrevistas

IDENTIFICAÇÃO

Objetivos:

- ✓ Identificação da Educadora.

Questões:

- ✓ Em que ano concluiu o seu curso?
- ✓ Quantos anos tem de serviço?

CONCEÇÕES DA EDUCADORA ACERCA DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Objetivos:

- ✓ Compreender a valorização do desenvolvimento emocional em Educação Pré-Escolar;
- ✓ Perceber a importância que a Educadora atribui às emoções;
- ✓ Conhecer as estratégias que a Educadora utiliza para o desenvolvimento e reconhecimento das emoções.

Questões:

- ✓ Do seu ponto de vista, o desenvolvimento emocional é tido em conta na Educação Pré-Escolar? Se sim, em que aspetos?
- ✓ Como educadora, qual a importância que atribui ao desenvolvimento emocional das crianças na sua prática educativa?
- ✓ Que estratégias desenvolve para despertar nas crianças a descoberta das emoções?
- ✓ Que estratégias desenvolve quando a expressão das emoções é muito evidente nas crianças?
- ✓ Considera que o desenvolvimento emocional das crianças contribui para o seu bem-estar e para uma relação harmoniosa com os outros? Em que medida?
- ✓ Considera importante integrar o desenvolvimento emocional nas avaliações da Educação Pré-Escolar? De que forma?

CONCEÇÕES DA EDUCADORA ACERCA DA LITERATURA INFANTIL

Objetivos:

- ✓ Perceber a importância que a Educadora atribui ao livro;
- ✓ Compreender a valorização da Literatura Infantil em Educação Pré-Escolar;
- ✓ Compreender a valorização da Literatura Infantil no desenvolvimento emocional;
- ✓ Conhecer qual a utilidade atribuída ao livro nas novas aprendizagens da criança;
- ✓ Perceber quais os critérios eleitos pela Educadora na escolha de um livro.

Questões:

- ✓ Considera obrigatória a presença do livro na Hora do Conto?
- ✓ Na sua opinião, acha que o livro é um bom recurso na Educação Pré-Escolar?

Porquê?

- ✓ Quais as vantagens da literatura infantil no desenvolvimento da criança?
- ✓ Qual é para si, o papel do livro no desenvolvimento emocional da criança?
- ✓ Os livros devem ser utilizados unicamente em momentos de lazer ou como um

instrumento potencializador nas novas aprendizagens? Porquê?

✓ O livro pode ser utilizado com um elo entre o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância e as aprendizagens realizadas no ambiente familiar? Em que medida?

✓ Enquanto educadora, utiliza alguns critérios na escolha dos livros para uma criança/grupo?

Objetivos:

- ✓ Perceber se existe mais alguma ideia a acrescentar por parte da educadora.

Questões:

✓ Para além do que foi questionado, gostaria de acrescentar mais alguma ideia ou opinião às considerações que apresentou?



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática e Intervenção Supervisionada



Docente Orientadora: Teresa Mendes

Docente Coorientadora: Rosalina Correia

Enquanto estudante do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, encontro-me a realizar um projeto de investigação-ação, sendo o tema: “O reconhecimento e o controlo das emoções através da Literatura Infantil”. Neste sentido, conto com o seu contributo para o preenchimento deste questionário, sendo indispensável para o desenvolvimento desta investigação. Todos os dados aqui obtidos serão tratados com confidencialidade e anonimato.

Agradeço desde já a sua compreensão e colaboração nesta entrevista.

A estudante estagiária,

Idade: _____

Sexo: M ☐ F ☐

Nome: _____

Em que ano concluiu o seu curso? _____

Quantos anos tem de serviço? _____

➤ **Desenvolvimento emocional**

1. Do seu ponto de vista, o desenvolvimento emocional é tido em conta na Educação Pré-Escolar? Se sim, em que aspetos?

2. Como educadora, qual a importância que atribui ao desenvolvimento emocional das crianças na sua prática educativa?

3. Que estratégias desenvolve para despertar nas crianças a descoberta das emoções?

4. Que estratégias desenvolve quando a expressão das emoções negativas é muito evidente nas crianças?

5. Considera que o desenvolvimento emocional das crianças contribui para o seu bem-estar e para uma relação harmoniosa com os outros? Em que medida?

6. Considera importante integrar o desenvolvimento emocional nas avaliações da Educação Pré-Escolar? De que forma?

➤ **Literatura Infantil**

7. Considera obrigatória a presença do livro na Hora do Conto?

8. Na sua opinião, acha que o livro é um bom recurso na Educação Pré-Escolar?
Porquê?

9. Quais as vantagens da literatura infantil no desenvolvimento da criança?

10. Qual é para si, o papel do livro no desenvolvimento emocional da criança?

11. Os livros devem ser utilizados unicamente em momentos de lazer ou como um instrumento potencializador nas novas aprendizagens? Porquê?

12. O livro pode ser utilizado como um elo entre o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância e as aprendizagens realizadas no ambiente familiar? Em que medida?

13. Enquanto educadora, utiliza alguns critérios na escolha dos livros para uma criança/grupo?

14. Para além do que foi questionado, gostaria de acrescentar mais alguma ideia ou opinião às considerações que apresentou?

Obrigada pela sua colaboração!

Entrevistas transcritas

Questão 1: Do seu ponto de vista, o desenvolvimento emocional é tido em conta na Educação Pré-Escolar? Se sim, em que aspetos?

Educadora 1 - “As emoções estão presentes na promoção do desenvolvimento de cada criança e em todas as decisões pedagógicas tornadas no seu dia-a-dia no jardim-de-infância.”

Educadora 2 – “O desenvolvimento emocional é um dos principais componentes do contexto da Educação Pré-Escolar. Aspetos: autoconfiança, autoestima, tranquilidade, satisfação/alegria, aceitação/recetividade”

Educadora 3 – “O desenvolvimento emocional é sempre tido em conta na Educação Pré-Escolar nos vários aspetos trabalhados no jardim-de-infância, estando presente nas diferentes áreas de conteúdo.”

Questão 2: Como educadora, qual a importância que atribui ao desenvolvimento emocional das crianças na sua prática educativa?

Educadora 1 – “Afeto e cognição constituem aspetos inseparáveis, presentes em qualquer atividade realizada no jardim-de-infância.”

Educadora 2 – “Direi que é o ponto de partida e de chegada. A criança que está bem consigo (alegre, tranquila) está bem com os outros, está bem no contexto, está aberta às aprendizagens. É para todas as crianças experimentarem um bom nível de bem-estar emocional que se organiza a vida da sala.”

Educadora 3 – “Considero uma vertente imprescindível da minha prática, dando-lhe muito valor pois sou defensora da educação pela afetividade.”

Questão 3: Que estratégias desenvolve para despertar nas crianças a descoberta das emoções?

Educadora 1 – “Todas as atividades envolvem desenvolvimento e descobertas de emoções. Ex: atividades de movimento, musicais, jogos, leitura de imagens, histórias, dramatizações.”

Educadora 2 – “Rotinas adequadas ao grupo, bem organizadas e facilitadoras. Clima de grupo onde a partilha, o trabalho em pequeno grupo e a promoção de valores de amizade entre todos esteja presente.”

Educadora 3 – “Procuro usar estratégias ativas para as crianças envolvendo-as na ação, dando-lhes oportunidades de se exprimirem, nomeadamente as suas emoções e também não as afastar, quando surge a ocasião, da vivência das emoções menos boas, para aprenderem a lidar com elas.”

Questão 4: Que estratégias desenvolve quando a expressão das emoções negativas é muito evidente nas crianças?

Educadora 1 – “Em primeiro lugar é preciso compreender causas, estabelecendo ao mesmo tempo limites firmes e adequados. Conversar, compreender cada criança pois cada uma reage de maneira diferente.”

Educadora 2 – “Diálogo individual, a pares, criar situações que levem a criança a colocar-se na situação do outro, que lhe aumentem a auto-estima (elogio, carinho).”

Educadora 3 – “Procuro de forma não totalmente direta, saber o que se passa, e arranjar estratégias para que a criança possa libertar-se dessas emoções menos positivas.”

Questão 5: Considera que o desenvolvimento emocional das crianças contribui para o seu bem-estar e para uma relação harmoniosa com os outros? Em que medida?

Educadora 1 – “Completamente. As emoções contribuem para o bem-estar de todas as crianças. O desenvolvimento emocional é responsável por todo o desenvolvimento do organismo e pode alterar o crescimento da criança (principalmente nos primeiros anos de vida).”

Educadora 2 – “É decisiva, um grupo é tanto mais feliz, adequado, harmonioso quanto maior/melhor for o desenvolvimento emocional das crianças que o compõem. Quem está mal consigo não pode estar bem com os outros.”

Educadora 3 – “Considero totalmente que o desenvolvimento emocional contribui para o bem-estar e boa relação com os outros, na medida que as crianças são seres relacionais que utilizam a ação emocional para chegar aos outros.”

Questão 6: Considera importante integrar o desenvolvimento emocional nas avaliações da Educação Pré-Escolar? De que forma?

Educadora 1 – “Quando se avalia temos que ter em conta as reações da criança quando brinca, quando é repreendida portanto as emoções estão sempre presentes no seu crescimento.”

Educadora 2 – “O desenvolvimento emocional faz parte. É o primeiro item do nosso processo de avaliação, tomando em consideração os níveis do bem-estar emocional (Sistema de Avaliação de Crianças, SAC).”

Educadora 3 – “Considero que sim e na nossa forma de avaliar (agrupamento todo) já está incluído este desenvolvimento emocional, com itens de bem-estar e implicação (SAC-Sistema de Avaliação das Crianças).”

Questão 7: Considera obrigatória a presença do livro na Hora do Conto?

Educadora 1 – “Obrigatória não. Mas o livro ajuda a compreender melhor a história através das ilustrações. Se podermos, é muito importante que o conto seja acompanhado com imagens ou fantoches.”

Educadora 2 – “Para mim é, não tenho por norma contar histórias sem livro! A hora da história não se faz sem livro.”

Educadora 3 – “Sim, quase sempre.”

Questão 8: Na sua opinião, acha que o livro é um bom recurso na Educação Pré-Escolar? Porquê?

Educadora 1 – “Os livros são recursos da maior importância, uma vez que incentivam e desenvolvem a imaginação, linguagem, aumenta o vocabulário, as emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Muito mais se poderia dizer sobre a importância dos livros.”

Educadora 2 – “O livro é o que alimenta diariamente o nosso imaginário, é fonte de informação, de prazer, de novidade.”

Educadora 3 – “O livro é uma das principais ferramentas de trabalho de uma educadora.”

Questão 9: Quais as vantagens da literatura infantil no desenvolvimento da criança?

Educadora 1 – “É fundamental para o desenvolvimento de competências da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual. Desperta o gosto pela leitura dando diariamente na vida das crianças conquistas para toda a vida.”

Educadora 2 – “Penso que as histórias ajudam a resolver algumas questões (medos por exemplo) promovem a imaginação e a criatividade bem como o contacto com valores e colaboram no desenvolvimento emocional.”

Educadora 3 – “Todas as vantagens, todas as áreas de conteúdo cabem dentro dos livros.”

Questão 10: Qual é para si, o papel do livro no desenvolvimento emocional da criança?

Educadora 1 – “Através das histórias, as emoções estão presentes nas personagens e dão exemplos de comportamentos que ajudam o comportamento emocional das crianças.”

Educadora 2 – “As histórias fornecem às crianças um contato com as personagens, situações, contextos de vida e resolução de problemas que ajudam a criança.”

Educadora 3 – “É uma boa ferramenta, que motiva e ajuda a exteriorizar emoções e o estudo de sentir.”

Questão 11: Os livros devem ser utilizados unicamente em momentos de lazer ou como um instrumento potencializador nas novas aprendizagens? Porquê?

Educadora 1 – “Os livros são importantes como já foi referido anteriormente.”

Educadora 2 – “Livros sempre! Em todos os lugares, situações, contextos. O livro é sempre um bom companheiro para todas as idades.”

Educadora 3 – “Os livros abrangem as duas vertentes mencionadas na questão mas são, no contexto educativo, fortemente potenciados de novas aprendizagens, porque a partir do mesmo surgem muitos projetos/atividades.”

Questão 12: O livro pode ser utilizado como um elo entre o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância e as aprendizagens realizadas no ambiente familiar? Em que medida?

Educadora 1 – “Sim. Através da leitura de contos em casa com a família, no jardim pode-se trabalhar as personagens ou os temas tratados. A pesquisa pode ser feita em livros apesar de ser mais usado o computador atualmente.”

Educadora 2 – “Na minha sala há sempre 4 livros a circular, “leitura vai e vem” por vezes acompanhado de um trabalho para fazer com os pais acerca da história. Proporciona um momento de intimidade entre o leitor e a criança. As crianças também trazem livros de casa para serem lidos no Jardim-de-Infância.”

Educadora 3 – “Pode e deve ser. Este é um dos papéis no contexto do Jardim-de-Infância. Para além de projetos específicos comuns (como a “leitura vai e vem” por exemplo), muitos projetos surgem da partilha de livros entre estes dois meios educativos.

Questão 13: Enquanto educadora, utiliza alguns critérios na escolha dos livros para uma criança/grupo?

Educadora 1 – “Os livros são escolhidos conforme o tema que se está a trabalhar. Também se aproveitam os que as crianças trazem de casa.”

Educadora 2- “Sim, histórias bonitas que promovam valores, que tenham humor, boas imagens, que promovam apredizagens, imaginário e desenvolvam a criatividade.”

Educadora 3 – “Sim, procuro estar atualizada na escolha de livros relativamente à ilustração, ao texto, à mensagem que transmite, à forte componente lúdica e estimuladora da educação para a escrita-leitura.”

Questão 14: Para além do que foi questionado, gostraria de acrescentar mais alguma ideia ou opinião às considerações que apresentou?

Educadora 1 – “Os livros, as histórias através delas podem-se descobrir outros lugares outros tempos, jeitos de agir e de ser, regras. Quanto mais cedo a criança tiver contacto com os livros e perceber o prazer de ouvir, maior será a probabilidade de se tornar um adulto leitor. Da mesma forma as crianças adquirem uma postura crítica-reflexiva, extremamente relevante à sua formação cognitiva.”

Educadora 2 – Não respondeu

Educadora 3 – Não respondeu

ANEXO VI – Folha de cotação da subescala “Espaço e Mobiliário”

ESPAÇO E MOBILIÁRIO																
1. Espaço interior										1 2 3 4 5 6 7					Notas:	
S	N						S	N	NA	S	N				S	N
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.1	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.2	<input checked="" type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
1.4	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
							3.5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem										1 2 3 4 5 6 7						
S	N						S	N	NA	S	N				S	N
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.1	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.2	<input checked="" type="checkbox"/>
							3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
3. Mobiliário descanso e conforto										1 2 3 4 5 6 7						
S	N						S	N		S	N				S	N
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.1	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.2	<input checked="" type="checkbox"/>
										5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
4. Arranjo da sala para actividades										1 2 3 4 5 6 7					Notas:	
S	N						S	N	NA	S	N				S	N
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.1	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.2	<input checked="" type="checkbox"/>
							3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.3	<input checked="" type="checkbox"/>
							3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
5. Espaço de privacidade										1 2 3 4 5 6 7						
S	N						S	N		S	N				S	N
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.1	<input checked="" type="checkbox"/>
							3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.2	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Exposição de material relacionado com criança										1 2 3 4 5 6 7						
S	N						S	N		S	N				S	N
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.1	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.2	<input checked="" type="checkbox"/>
										5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

7. Espaço motricidade global										1 2 3 4 5 6 7					Notas:	
S	N						S	N		S	N				S	N
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.1	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.2	<input checked="" type="checkbox"/>
										5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.3	<input checked="" type="checkbox"/>
8. Equipamento motricidade global										1 2 3 4 5 6 7						
S	N						S	N	NA	S	N				S	N
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.1	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			7.2	<input checked="" type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				
<p>A. Subescala (Itens 1 – 8) Pontuação <u>45</u></p> <p>B. Número de Itens cotados <u>08</u></p> <p>ESPAÇO E MOBILIÁRIO Pontuação média (A ÷ B) <u>5.63</u></p>																

ANEXO VII – Folha de cotação da subescala “Interacção”

INTERACÇÃO											
29. Supervisão actividades matricidade global				1 2 3 4 5 (6) 7						Notas:	
S N		S N		S N		S N					
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>				
				5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
30. Supervisão geral das crianças				1 2 3 4 5 6 (7)							
S N		S N		S N		S N					
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
		3.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
				5.4	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
31. Disciplina				1 2 3 4 5 6 (7)							
S N		S N		S N		S N					
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
32. Interações pessoal-crianças				1 2 3 4 5 6 (7)							
S N		S N		S N		S N					
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>			5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
33. Interações entre crianças				1 2 3 4 5 6 (7)						Notas:	
S N		S N		S N		S N					
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								
<p>A. Subescala (Itens 29 – 33) Pontuação <u>34</u></p> <p>B. Número de itens cotados <u>05</u></p> <p>INTERACÇÃO Pontuação média (A ÷ B) <u>6.8</u></p>											